

1-2010
12. Jahrgang

WIRTSCHAFTSPSYCHOLOGIE

Herausgeber:

PROF. DR. LORENZ FISCHER, Köln
PROF. DR. THEO WEHNER, Zürich
PROF. DR. MICHAEL DICK, Olten

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Eva Bamberg, Hamburg
Dr. Frank Belschak, Amsterdam
Prof. Dr. Egon Endres, München
Prof. Dr. Eckhard Gros, Wiesbaden
Prof. Dr. Ullrich Günther, Lüneburg
Dr. Gabriele Jacobs, Rotterdam
Prof. Dr. Ingela Jöns, Mannheim
Prof. Dr. Uwe Kleinbeck, Dortmund
Prof. Dr. Heinz Schüpbach, Freiburg
Prof. Dr. Alexander Thomas, Regensburg
Prof. Dr. Karl Westhoff, Dresden
Prof. Dr. Günter Wiswede, Köln
Prof. Dr. Erich H. Witte, Hamburg
Prof. Dr. Manfred Zielke, Mönkeberg

Chefredaktion:

Prof. Dr. Theo Wehner
ETH Zürich
Zentrum für Organisations- und
Arbeitswissenschaften
Kreuzplatz 5, CH-8092 Zürich
Tel.: ++41-44-632-7088
Fax: ++41-44-632-1186
E-Mail: twehner@ethz.ch



WOLFGANG PABST
PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28, D-49525 Lengerich
Telefon 05484-308, Telefax 05484-550
E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
Internet: www.pabst-publishers.de
www.psychologie-aktuell.com
Konto-Nr.: 0709772403
BLZ: 26580070

Erscheinungsweise: 4x jährlich
Einzelpreis: 12,50 Euro
Jahresabonnement: 45,- Euro (incl. MwSt und
Versand)
Anzeigenpreisliste: Nr. 2 ist gültig

Herstellung: Claudia Döring
Druck: KM Druck, D-64823 Groß Umstadt

Wirtschaftspsychologie kann über GBI
(www.gbi.de/_de/wpsy.ein) im Volltext
recherchiert werden.

ISSN 1615-7729

INHALT

- 3 | Editorial: The Constructive Developmental Framework –
Arbeitsfähigkeit und Erwachsenenentwicklung
Otto Laske

I. The Constructive Developmental Framework (CDF)

- 17 | Persönlichkeitsentwicklung wird messbar: Verborgene Di-
mensionen menschlicher Arbeit entdecken und messen
August Hager
- 24 | Step into the Service and Challenge of Dialectical Thin-
king: A Brief Review of Otto Laske's Manual of Dialecti-
cal Thought Forms
Sara Nora Ross
- 28 | Ein in Entwicklungsforschung verankerter Begriff von Pro-
zessberatung
Otto Laske

II. Facilitating Change in Organizations

- 34 | CDF: Towards a Decision Science for Organisational Hu-
man Resources? A Practitioner's View
Nick Shannon
- 39 | An Informal Application of the Constructive Develop-
mental Framework in Staff Appraisal and Team Building
Juliette Engel
- 46 | Mental Highways and Behavioral Pathways: The Unity of
Thinking and Doing
Jan De Visch

III. Issues of Leadership

- 51 | Führungskräfteentwicklung im Schulmanagement mit
dem Ansatz des Constructive-Developmental Framework
Pia Neiwert
- 57 | Competent is not good enough! Defining a New Kind of
Corporate Management Development Program
Alper Tengüz
- 64 | Using the Constructive Developmental Framework (CDF)
in Leadership Coaching: A Case Study in Shifting from
Behavioral to Developmental Coaching in Midstream
Nad Philips

70 | Cognitive Development: A New Focus in Working with Leaders
Jean Ogilvie

76 | The Impact of the Constructivist Developmental Framework on Adult Learning in Ministry Leadership Formation
Lorraine Ste-Marie, Abigail Johnson

**IV. Beyond Organizations:
Using CDF as a Framework for
Thinking about Political, Teaching, and
Psychiatric Issues**

84 | Logic versus Ill-Logic in Policy Making: A Look at Economic and Trade Policies
Karin Ulmer

90 | CDF als Bildungswerkzeug für Menschen im Zeitalter der Wissensökonomie
Simone Schweikert

93 | Insights into Pre-linguistic Senses of Self in Relation to the Higher Reaches of Adult Development from Laske's Constructive-Developmental Framework
Bernardo Merizalde

Separata

103 | Quellen unseres Führungsdenkens
Felix Frei

OTTO LASKE

EDITORIAL: THE CONSTRUCTIVE DEVELOPMENTAL FRAMEWORK – ARBEITSFÄHIGKEIT UND ERWACHSENENENTWICKLUNG

Th. W. Adorno gewidmet.

Dieses Themenheft verdankt seine Entstehung einer Einladung von Herrn Professor Dr. Wehner, der durch Lesen einiger meiner Artikel den Eindruck gewann, dass es interessant wäre, meinen von Entwicklungsfor- schung und dialektischem Denken bestimmten sozialwissenschaftlichen Ansatz in Europa vorzustellen. Diese Gelegenheit er- gänzt in glücklicher Weise die Seminare, die ich seit 2006 an deutschen und schweizeri- schen Orten gegeben habe. Um Professor Wehner's Einladung Folge zu leisten, habe ich einige meiner Schüler, die CDF regelmä- ßig verwenden, gebeten über ihre prakti- schen Erfahrungen mit der Methodologie zu berichten. Die hier versammelten Beiträge bezeugen vorwiegend den Einfluss des ers- ten (2006), nicht jedoch schon des zweiten Bandes von *Measuring Hidden Dimensions* (2009), in dem die dialektische Integration von sozial-emotionalen und kognitiven The- men zur Regel wird.

Europäische Sozialwissenschaft ist heute nicht mehr "Sozialforschung" sondern eine weitgehend behavioristisch eingestellte "So- zialwissenschaft," die nordamerikanischen Vorbildern folgt. Doch ist sie nicht einmal ganz das, weil sie die nordamerikanische Ent- wicklungsforschung ausser acht lässt, die seit 1970 eine Revolution qualitativer Sozialfor- schung bewirkt hat. Dieses Themenheft trägt bewusst Eulen nach Athen insofern es an Adorno's *Authoritarian Personality* (1950) er- innert, in der amerikanische Soziologie und europäisches dialektisches Denken sich einst die Hände reichten. Als Schüler Adornos (1956-66) scheint es mir, dass diese sechzig Jahre alte Versöhnung einer Erneuerung be-

dürfe. Daher stelle ich in diesem Themenheft einen sowohl empirischen wie qualitativen (doch sich quantitativ ausdrückenden) An- satz vor, der meiner Kenntnis nach in Europa zur Zeit vergessen ist.

Die Reichweite dieses Ansatzes wird von de- nen abhängen, die Leser dieses Themenhefts sind. Sie liegt darin, dass die hier eingeführte Methodologie eine Schichtung des Kolossus "Gesellschaft" zu entfalten verspricht, die in der Bewusstseinsentwicklung Einzelner ver- wurzelt ist (die wiederum auch "gesellschaft- lich," also historisch, bedingt ist). Im Mittel- punkt steht dabei wie Menschen *strukturell* Gesellschaft sowohl schaffen wie erfahren. Dies bedeutet, dass die von Adorno in den sechziger Jahren zunehmend beschworene *Vermittlung durch Gesellschaft* heute nicht nur eine klarere, sondern auch eine empi- risch fundiertere, Erklärung finden kann.

Diese Einleitung (deren englische Überset- zung unter dem Link www.interdevelopmentals.org/publications-papers.php abgerufen werden kann) umfasst zwei Teile. Im ersten Teil führe ich in die *Constructive Develop- mental Framework* (kurz CDF) genannte Me- thodologie ein, die am *Interdevelopmental Institute* (IDM), Boston, MA, USA, seit 2000 im Mittelpunkt des Lehrplans steht. Im zwei- ten Teil stelle ich jeden der 15 Beiträge zum Themenheft vor und charakterisiere kurz ei- nes jeden Kernthema. Die Beiträge selbst fol- gen im zweiten Teil, in vier Themengruppen gegliedert:

1. Einführung in das CDF
2. Brennpunkt Organisationswandel
3. Brennpunkt organisatorische Führung

4. CDF Themen, die über organisatorische Probleme hinausführen.

ERSTER TEIL

Die Behandlung der drei letzten Themen ist zur Zeit im kontinentalen Europa stark von empirischen Messungen und deren behavioristischer Auswertung bestimmt. Der Nachdruck liegt auf Verhalten, Kompetenzen, Verfahrensmethoden, und Gewinnanalyse. Während dies nicht Wunder nimmt, ist dieser Ansatz von der CDF-Perspektive her recht einseitig und bisweilen irreführend. Wie das Frankfurter *Institut für Sozialforschung* in den dreissiger bis sechziger Jahren des 20sten Jahrhunderts vermutet auch das *Interdevelopmental Institute*, dass sich hinter diesen Fassaden etwas historisch und gesellschaftlich "Tieferes" verbirgt, das sich empirisch erschliessen liesse. Dieses "Tiefere" schliesst auch die Dimension der Erwachsenenentwicklung (adult development) ein, die sich hinter vielfältigen Verhaltenssymptomen und kulturellen Unterschieden erfolgreich verbirgt. Wie im Themenheft gezeigt wird, ist eine holistischere und auch systemischere Perspektive auf die soziale Welt möglich und fruchtbar. Für eine solche Perspektive könnte man vielleicht sogar die Vokabel "humanistisch" bemühen. Sicher ist sie von dialektischem Denken geprägt.

Um die Entwicklung von CDF seit 1999 intellektuell zu verstehen ist ein kurzer Blick auf die amerikanische Erwachsenenforschung seit den frühen siebziger Jahren ratsam. Gerade als die Frankfurter Schule mit Adorno's Tod faktisch endete (von Übersetzungen und Kommentaren abgesehen, die sich bis heute ins Englische erstrecken), begann an der Harvard University was sich seit den achtziger Jahren als "Kohlberg Schule" verstand. Diese von Piaget herkommende Schule, von Lawrence Kohlberg gegründet, war an der Frage interessiert ob es über die mittleren zwanziger Jahre hinaus – die Piaget als Abschluss der Entwicklung zur formalen Logik verstand – irgendwelche bemerkenswerte, spezifisch dem Erwachsenen eigene, Entwicklungslinien gäbe, oder ob Erwachsenenentwicklung mit der Reifung logischen Denkens bereits abgeschlossen sei.

Kohlbergs Frage: "Is there life after 25?" wurde in den folgenden dreissig Jahren, vor allem aber zwischen 1970 und 1990, von Kohlberg Kollegen und Schülern wie E. Erikson, H. Gardener, R. Selman, C. Gilligan, R. Kegan, G. Noam, M. Basseches, K. Fischer,

M. Commons und anderen in verschiedenen Richtungen verfolgt und beantwortet. (Gleichzeitig war J. Loevinger an der Arbeit, den *Sentence Completion Test* (SCT) zu etablieren, was aber ausserhalb der Kohlbergschule geschah). In den frühen achtziger Jahren trug dies in zwei bis heute klassischen Büchern Früchte, nämlich Kegans *The Evolving Self* (1982) und Basseches' *Dialectical Thinking and Adult Development* (1984). Als weitere, ebenfalls klassische Bücher wären J. Fowlers *Faith Development and Pastoral Care* (1981) wie auch H. Gardeners *The Mind's New Science* (1985) zu nennen.

Das diesen vier Büchern Gemeinsame liegt in der Verwendung eines *konstruktivistischen Paradigmas* demzufolge das menschliche Bewusstsein sich in jedem Individuum eine eingeeartete, persönliche Welt erschafft, die sich von den persönlichen Welten anderer Individuen qualitativ unterscheidet. Diese persönliche Eigenartigkeit oder gar Einzigartigkeit ist zudem nicht einfach angeboren oder "gegeben," sondern in hohem Grade das Resultat einer lebenslangen Entwicklungsgeschichte, die von der Kindheit bis zum individuellen Tode reicht, wobei die in den mittleren Zwanzigern einsetzende Erwachsenenentwicklung viele Ergebnisse der Kindheit und des Jugendalters erheblich modifiziert. Zudem wird diese Einzigartigkeit als von struktureller (nicht einfach biographischer) Natur verstanden, derart dass eine Entwicklungsstruktur zugrundeliegt verglichen mit der beobachtbare Verhaltensmuster blosser Symptome oder Epiphänomene sind. Kurz gesagt, es handelt sich in den oben genannten Werken um eine Form des Strukturalismus.

Besonders in Kegans und Basseches' Schriften führt dieser Ansatz zu einer methodologischen Trennung von "Inhalt" und "Form" (oder "Struktur"), wobei das entwicklungs geschichtlich relevante Geschehen sich auf die geistige Struktur selbst bezieht, nicht aber auf die sich aus der Struktur entfaltenden mannigfaltigen Variationen. Diese methodologisch fruchtbare Trennung wirft philosophisch natürlich sogleich die Frage nach dem konkreten Universalen auf, also der Verbindung von Allgemeinheit (der Struktur) und der Besonderheit ihrer psychologischen, sozialen, kognitiven, und anderen Entfaltungen.

Im Kontext von CDF hat diese Frage mit der dynamischen Verzahnung kognitiver, sozial-emotionaler, und psychologischer Faktoren im menschlichen Bewusstsein zu tun. Diese Verzahnung wird in CDF so betrachtet, dass

diese Faktoren in keiner Weise linear-kausal isoliert, sondern nur als in einem holistischen und transformativen Feedbackloop befindlich sich verstehen lassen, wo ihre Besonderheit nicht abstrakt ihrer Allgemeinheit gegenübersteht sondern mit ihr verschmolzen ist, derart dass das Allgemeine zugleich auch das Besondere und umgekehrt ist. Diese Anschauungsweise steht durchaus im Gegensatz zu der heutigen gepflegten Entwicklungsforschung, deren Methodologie formalistisch, nicht aber dialektisch ist. In diesem Sinne führt CDF auch ein neues Paradigma der Entwicklungsforschung ein, bei dem es primär um die Verbindung multipler Wachstumsdimensionen, nicht um sie als einzelne und isolierte geht.

Von Bedeutung für ein historisches Verständnis von CDF ist ferner, dass zwischen Kegans und Basseches' Arbeiten sich eine bis heute nicht geschlossene Kluft zwischen *sozial-emotionaler* und *kognitiver* Entwicklung auftritt. Kegans *evolving self* (Kegan, 1986) wie auch Loevingers *self* sind nämlich so konstituiert, dass sie durch Vereinnahmung des kognitiven Entwicklungsteils im sozial-emotionalen Teil den ersteren auf den letzteren reduzieren. Gleichgültig ob gewollt oder nicht, wirkt sich diese Reduktion als eine Versimplung und Verkürzung der geistigen Entwicklung des Erwachsenen aus, letzten Endes als ein versteckter Antiintellektualismus Freudischer Prägung (jedoch ohne jeden Versuch, Rationalität zu beschämen).

Im Gegensatz zu Kegan (1982) und Loevinger (1976) wie auch Wilber (der beider Werk spekulativ integriert; 2000) ist aus dieser Kluft etwa von K. Fischer (1980) und M. Commons (1984) der Schluss gezogen worden, dass sozial-emotionale Entwicklung zweitrangig und kognitive Entwicklung vorrangig sei. Dieser Schluss wird oft durch den wissenschaftlichen Glauben untermauert, dass sich kognitive Entwicklung letzten Endes auf neurophysiologische Gehirnphänomene reduzieren, oder sich ihnen zumindestens überzeugend verbinden liesse. Für das sich in CDF artikulierende dialektische Denken könnte nichts weiter von der Wahrheit entfernt sein, zumal Geschichte auf diese Weise ausgeklammert wird.

Es wird deutlich sein, dass die soeben geschilderte, bis heute vorherrschende Wissenschaftslandschaft bei einem aus der Frankfurter Schuler stammenden Autor (wie dem Gastherausgeber) zu einem dialektischen Sich-die-Haare-Raufen führt. Das Ende dieses Haareraufens begann, als der Autor dieser Einleitung 1999 eine zweite Dissertation, al-

so quasi eine "Habilitation," über Coaching abrieferte, die unter dem unscheinbaren Titel "Transformative effects of coaching on executives' professional agenda" zum ersten Mal die gegensätzlichen Ansätze von Basseches und Kegan (noch ziemlich undialektisch) zusammenführte. Die Dissertation behandelte das Entwicklungsprofil eines Individuums als eine Einheit, in der sozial-emotionale und kognitive Elemente als Momente lebendig sind (Laske, 1999a).

Dieser "dialektische" Schritt, der seit 2000 zur Entwicklung von CDF führte, warf nun die Frage auf, was denn das die beiden (von Kegan und Basseches getrennten) Teilprofile zuinnerst Verbindende sei, und zwar nicht einfach im Sinne einer zu schlagenden Brücke, die zwei Dinge äusserlich zusammenfügt, sondern einer konstitutiven Synthese, die beide Teile ohne jedweden Triumphalismus empirischer oder logischer Art in einem transformationellen Ganzen vereint.

Hier wurde nun das dialektische Denken entschieden zu Tische gebeten. Auf die Einheit des subjektiven Bewusstseins bezogen ist dieses Denken geneigt, in dem Zwiespalt zweier Teilprofile (oder vielmehr Teilprozesse) den Beginn eines fruchtbaren Austausches zu sehen, der sich weiterhin auf das psychologische Profil von Individuen erstreckt und derat einen geistigen Raum bezeichnet, in dem die Dialektik von "Fühlen" und "Denken" sich in der Gestalt von Verhalten darstellt. Und so geschah es denn, dass als der Autor dem psychoanalytisch verwurzelten Fragebogen eines Schülers von H. Murray, Morris Adermant, begegnete, er ihn als eine wertvolle Bereicherung des sich allmählich herausbildenden CDF Ansatzes erkannte.

Die Zusammenführung der drei genannten Perspektiven:

- der sozial-emotionalen Kegans
- der kognitiv-dialektischen von Basseches
- der psychologischen von Murray

resultierte nun der Methodologie wie sie in diesem Themenheft vorgestellt wird. Diese Zusammenführung lässt sich am besten in der folgenden Darstellung umreissen (Abb. 1).

Im oberen Teil zeigt diese Abbildung die Einbettung des psychologischen Profils in den Mutterkuchen der individuellen Entwicklungsgeschichte der über das Leben hin das Wohlbefinden des Individuums gewährleistet. Dieser Mutterkuchen besteht aus drei eng miteinander verbundenen Teilsystemen des menschlichen Bewusstseins:

ABBILDUNG 1:
CDF Modell des Erwachsenenbewusstseins

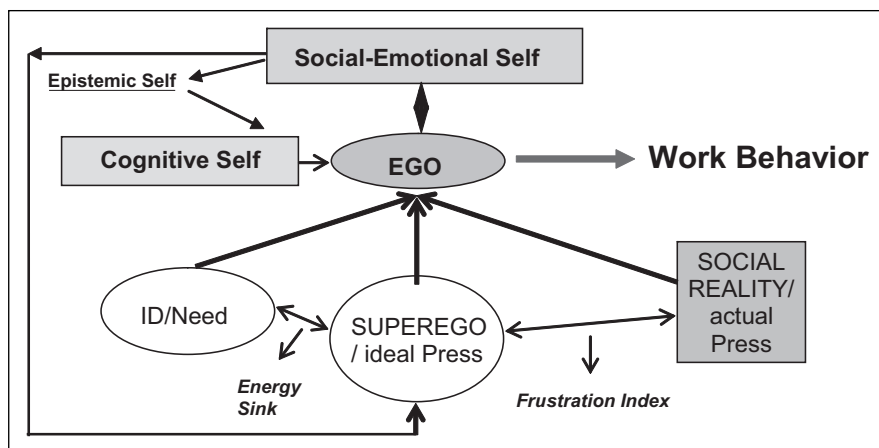
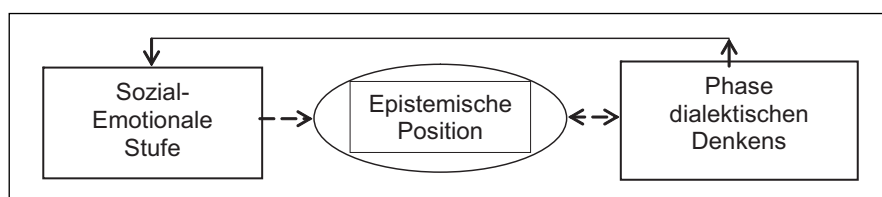


ABBILDUNG 2:
Epistemic Brückenstellung zwischen sozial-emotionaler Entwicklungsstufe und Phasen dialektischen Denkens im Erwachsenen



- dem kognitiven Selbst (Basseches)
- dem sozial-emotionalen Selbst (Kegan)
- dem epistemischen Selbst (King und Kitchenner), bei dem es sich um die Entwicklung des Wissens über das eigene Wissen handelt.

Die im zweiten Band von *Measuring Hidden Dimensions* (Laske, 2009) verfolgte Hypothese ist, dass das epistemische Selbst insofern im Entwicklungsprofil Erwachsener eine Brückenstellung einnimmt, als es, sozial-emotional beeinflusst, zu fortschreitend integrativeren kognitiven Fähigkeiten führt, die sich letzten Endes im dialektischen Denken äußern.

Das in Abbildung 1 verdeutlichte Modell des erwachsenen Bewusstseins führt nun auf drei übergeordnete Fragen, die von jedem Erwachsenen im praktischen Leben typischerweise gestellt werden, und die, obwohl zusammenhängend, methodologisch getrennt zu halten sind:

Kognitive Frage: Was kann ich tun und was sind meine Alternativen?

Sozial-emotionale Frage: Was soll ich tun und für wen?

Psychologische Verhaltensfrage: verhalte ich mich in diesem Augenblick optimal? (how am I doing?).

CDF nimmt an, dass die Prozesse, die zu Antworten zu diesen Fragen führen, eng miteinander zusammenhängen, und dass diese Prozesse sich empirisch erforschen lassen. Aufgrund dessen umfasst CDF drei Assess-

mentinstrumente, die darüber Auskunft geben, wie eine Person diese drei Fragen beantwortet, und zwar aufgrund der Entwicklungsstufe (im umfassenden Sinne), die sie augenblicklich erreicht hat.

Es bedarf nur noch eines letzten Schrittes, um die Bedeutung von CDF für die Erforschung der menschlichen Arbeitswelt zu verstehen. Dieser Schritt besteht in dem Zusammenbringen der oben skizzierten Entwicklungstheorie mit Elliott Jaques' Theorie der Requisitenorganisation, insbesondere der Schichtung organisatorischer Rollenverantwortung (Managerial Accountability Hierarchy). Der organisatorischen Rollenarchitektur steht in Jaques ein klarer Begriff der entwicklungsbedingt bedingten Schichtung menschlicher Arbeitsfähigkeit – Capability – gegenüber, die von Jaques primär kognitiv, nicht auch sozial-emotional gesehen wird.

Organisationen setzen sich aus zwei Architekturen zusammen:

Aus der Gegenüberstellung dieser beiden geschichteten Architekturen – der auf Arbeitskomplexität beruhenden Rollenarchitektur einerseits, und der entwicklungsbedingt bedingten Fähigkeitsarchitektur andererseits – ergibt sich für Jaques das Postulat einer Zuordnung und Gleichgewichtung beider Architekturen, eben der erwähnten Requisitenorganisation. Man kann, wie in Abbildung 3 dargestellt, die erste Architektur als auf Rollengröße (Size of Role), die zweite als auf Größe der Person (Size of Person) gegründet betrachten.

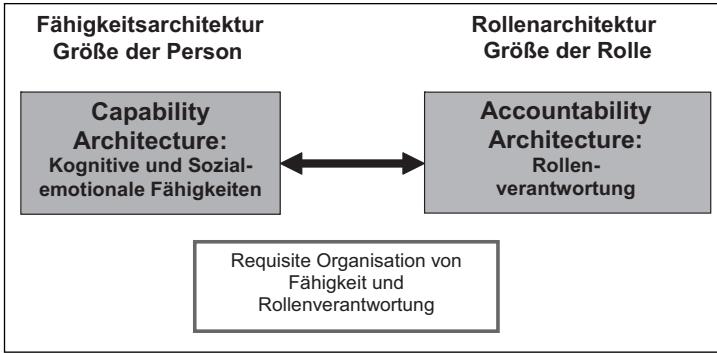


ABBILDUNG 3:
Requisite Organisation im Sinne von Elliott Jaques

In diesem Model ist die linke Seite theoretisch in der Entwicklungstheorie, die rechte in der Theorie der Organisation, insbesondere der Arbeit, begründet. Jaques' Theorie der Arbeit ist eine Theorie des Denkens innerhalb organisatorischer Rollen, die durch unterschiedliche Zeitspannen (time spans) voneinander geschieden sind: je länger die Zeitspanne über die ein Arbeitsprozess (und also ein Denkprozess) sich erstreckt, desto komplexer ist die mit der Rolle verbundene Arbeit. Der "objektiven" Zeitspanne steht subjektiv der Zeithorizont gegenüber, der im Arbeitenden entwicklungs-mässig bedingt ist: je weiter (oder "höher") die arbeitende Person als Erwachsener entwickelt ist, desto grösser ist ihr Zeithorizont.

Wenn man nun, über Jaques hinausgehend, sozial-emotionale Entwicklung in die Grösse der Person einbezieht (wie es in CDF geschieht), wird eine untergeordnete Art requisiter Organisation wichtig, nämlich die von sozial-emotional begründetem "meaning making" und kognitiv begründetem "sense making." Mit dieser rein entwicklungs-mässig begründeten Gleichgewichtung sind wir praktisch im Zentrum des Talentmanagements angelangt. Jedoch ist die Tragweite der in Abbildung 4 verbildlichten Hypothese viel weitreichender.

Wie die Abbildung 4 zeigt, kann man, nicht nur in Organisationen sondern der Gesell-

schaft als ganzer, acht Grade von Arbeitskomplexität ("Strata") unterscheiden, denen in den rechts angeordneten vier Kolonnen der Matrix differenzierte Attribute menschlicher Arbeitsfähigkeit zugeordnet sind. Definiert man nun mit Jaques "Arbeit" kognitiv, als Ausübung reflektierten Urteilens in der Verfolgung von Zielen, so scheinen dabei zunächst nur epistemische Position, Phase dialektischen Denkens, und Fluiditätsindex einbezogen zu sein. Jedoch macht ein umfassenderer Begriff von Arbeit deutlich, dass sozial-emotionale Reifestufen ebenso einzu-beziehen sind, wie es in der Matrix geschehen ist.

Man kommt sodann zu einer Theorie entwicklungsverankerter sozialer Schichtung, die auch in politischen, soziologischen, und sozialpsychologischen Bereichen Bedeutung hat. Was in Figur 4 als Stratum auftritt, ist ebenso die Stufe bis zu der eine Person soziale Verantwortung übernehmen und sich anderen gegenüber generös erweisen kann. Eine Sozialforschung die erkenntnistheoretisch aufgeweckt und entwicklungs-theoretisch informiert ist tut sicher gut daran, diese Dimension in ihre Arbeit einzubeziehen. (Gewöhnlich werden Forschungsinhalte von den verwandten Methoden bestimmt, doch sollten eigentlich die Inhalte die Methode bestimmen; Adorno, 1966).

Orders of Mental Complexity	Strata [within Orders of Mental Complexity]	Social-Emotional Stage	Dialectical Fluidity Index	Phase of Dialectical Thinking	Epistemic Position
Fourth Order	Practical Wisdom	5 and higher	> 70	(4)	7
Third Order	VIII	5	> 50 < 70	4	7
	VII	5/4 – 5(4)	> 30 < 50	3	6
	VI	4(5) – 4/5			
	V	4			
Second Order	IV	4/3 – 4(3)	> 10 < 30	2	5
	III	3(4) – 3/4	< 10	1	4
	II	3			
	I	2/3 – 3(2)			

ABBILDUNG 4:
Schichtung von Organisationen und Gesellschaft aufgrund der Stufung sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklungsgrade

Im Zusammenhang der Einbettung von Jacques' kognitiver Theorie der Arbeitsfähigkeit und der Requisiten Organisation in die Entwicklungstheorie der Kohlbergschule, wie CDF sie bewerkstelligt lassen sich nun die folgenden praktischen Themen als zentral erkennen (von denen einige in diesem Themenheft angesprochen werden)

Wie kann durch entwicklungstheoretische Werkzeuge (wie CDF) Organisationen dabei geholfen werden, sich requisit zu organisieren?

Ist die Rollenarchitektur einer Firma oder öffentlichen Anstalt so gestaltet, dass sie es Führungskräften und Managern ermöglicht, ihre Rollenverantwortung voll zu begreifen und aufgrunddessen zu delegieren, und was muss geschehen sollte dem nicht so sein?

Welche Schritte kann eine Firma oder Anstalt unternehmen sollten CDF begründete Capability Metrics zeigen, dass das Entwicklungsprofil einer Gruppe von Managern (oder gar des Aufsichtsrats) von einer Kluft zwischen sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, oder im Hinblick auf die Rollenarchitektur unzureichenden Fähigkeiten, bestimmt ist?

Wie kann eine Organisation sich wandeln, derart, dass sie dem Ideal requisiter Organisation näher kommt?

Wie muss die Rollenschichtung einer Verantwortungshierarchie beschaffen sein, um optimale Innovationsfähigkeit und Unternehmungsgest zu gewährleisten?

Wie müssen Führungskräfte und Manager – nicht nur in privaten und öffentlichen Organisationen sondern auch in Schulen, Universitäten, usf. – ausgebildet werden, um ihre Rollenverantwortung und Innovationsfähigkeit auf den Stand optimaler Arbeitsfähigkeit (Größe der Person) zu bringen? Was sind im Lichte Requisiter Organisation die Aufgaben der Personalabteilung?

Zu diesen Themen gesellen sich noch andere, die sich aus dem Nachdruck ergeben, mit dem CDF systemisches "dialektisches" Denken als Notwendigkeit für Tätigkeiten auf höheren Verantwortungsstufen der Rollenarchitektur in den Vordergrund stellt:

Wie entwickelt man Führungskräfte und Manager unter Beachtung der Phase ihrer gegenwärtigen Denkentwicklung, und wie lehrt man sie dialektisch denken?

Wie sieht ein Entwicklungscoaching aus, das die Relevanz kognitiver Entwicklung erkennt anstatt sich im sozial-emotionalen Bereich zu erschöpfen?

Wie kann CDF als Werkzeug in der Ausbildung von Akademikern und akademischen Führungskräften eingesetzt werden?

Es ist deutlich, dass die obigen Fragen ein "weites Feld" umreißen, von neuen Forschungsthemen in der Entwicklungstheorie selbst ganz abgesehen. Im weiteren werde ich nun kurz die Beiträge zu diesem Themenheft vorstellen, und zwar in der Ordnung des Inhaltsverzeichnisses.

Die Beiträge sind in vier Gruppen geteilt, die sich mit [1] Einleitung in das CDF, [2] Konsequenzen seiner Anwendung im Feld der Organisations-wandlung und [3] Themen der Entwicklung von Führungskräften befassen. Die vierte Themengruppe sieht die Bedeutung von CDF über konventionelle sozialwissenschaftliche Belange hinaus im Bereich der heutigen Wissenökonomie eigenen Lernkultur, der Formulierung politischer Grundsatzfragen und -programme, sowie von Einsichten in den Zusammenhang von vor- und vollsprachlichem Ich.

1. Vorstellung der im Themenheft thematischen Methodologie

Das Constructive Developmental Framework ist eine sowohl erkenntnistheoretisch wie entwicklungstheoretisch informierte Methodologie empirischer Sozialforschung. Dieser Abschnitt umfasst drei Beiträge, welche diese Methodologie in Einzelheiten darstellen:

1. Persönlichkeitsentwicklung wird messbar: Verborgene Dimensionen menschlicher Arbeit aufdecken und messen (Hager)
2. Step into the service and challenge of dialectical thinking: A brief review of Otto Laske's Manual of Dialectical Thought Forms (Ross)
3. Ein auf Entwicklungsforschung verankerter Begriff von Prozessberatung (Laske).

Dr. August Hager: Persönlichkeitsentwicklung wird messbar: Verborgene Dimensionen menschlicher Arbeit aufdecken und messen. [Discovering and measuring hidden human dimensions in work and life.]

Das Themenheft beginnt mit Dr. Hagers erster deutscher Besprechung der inzwischen auf englisch vorliegenden zwei Bände von Measuring Hidden Dimensions (Bd. 1, 2006; Bd. 2, 2009) zu der sich dieses Jahr die deutsche Übersetzung des ersten Bandes gesel-

len wird. Nach einer Übersicht über die amerikanische Entwicklungsforschung stellt er zunächst die kognitive und dann die sozial-emotionale Entwicklungslinie Erwachsener dar und verweist auf die Forschungsgrundlagen und Messungsmethoden, die diesen Linien im CDF zugeordnet sind. Die Bedeutung von Adornos Untersuchungen zur Dialektik für die CDF-Methode, die vor allem im Handbuch der dialektischen Denkformen des zweiten Bandes erscheint, wird dabei ausgeklammert, doch wird die psychologische Messungsdimension von CDF kurz gekennzeichnet. Zusammenfassend weist Dr. Hager auf die Bedeutung des Entwicklungsansatzes für Coaching hin, das sich in Westeuropa im wesentlichen auf menschliches Verhalten beschränkt und also die vertikale Entwicklungsdimension über das Jugendalter hinaus ganz und gar vernachlässigt.

Sara Nora Ross: Step into the Service and Challenge of Dialectical Thinking: A Brief Review of Otto Laske's Manual of Dialectical Thought Forms [Was es bedeutet die Herausforderung dialektischen Denkens anzunehmen: Eine kurze Besprechung von O. Laskes Handbuch Dialektischer Denkformen.]

Sara Ross' Beitrag beschränkt sich auf die Besprechung des Handbuchs dialektischer Denkformen, das in Laske's zweiten Band von *Measuring Hidden Dimensions* (2009) enthalten ist. Sie betont wie schwierig es für die meisten von uns ist, sich der Struktur unseres Denkens im Gegensatz zu dessen Inhalten bewusst zu werden, und betont dass oft diese Struktur die Inhalte bestimmt von denen wir sprechen. Sie zeigt inwiefern dialektische Denkformen logisch-formales Denken in statischen und geschlossenen Systemen überschreitet einfach dadurch, dass sie dem Denken beständig neue Information zuführen, deren Verarbeitung zu einem vielperspektivischen Denken führt. Die Unabhängigkeit der Denkformen von spezifischen Inhalten "erhöht Denkkomplexität um einen weiteren Grad," und befördert das Unterfangen, das eigene Denken und das Denken anderer neuen Verständnissen zu öffnen.

Otto Laske: Ein in Entwicklungsforschung verankerter Begriff von Prozessberatung. [On developmental process consultation.]

Otto Laske führt in seinem Beitrag den Begriff entwicklungsverankerte Prozessberatung ein, die eine Erweiterung von Edgar

Scheins ursprünglichem Begriff von process consultation darstellt. Um diesen Begriff zu klären, bespricht er kurz die drei im Constructive Developmental Framework (CDF) enthaltenen Perspektiven auf Einzelne und Gruppen, die eine recht holistische und systematische Abschätzung von deren Entwicklungsstand und Arbeitsleistung, sowie auch konstruktiven Feedback an sie ermöglichen. Des weiteren macht er klar, dass entwicklungsverankerte Prozessberatung sich keineswegs auf organisatorische Arbeitswelten beschränkt, sondern sich fruchtbar auf akademische Lehre, Psychotherapie, und andere "andragogische" Aktivitäten hin erweitern lässt. Als Beispiel behandelt er den Versuch, Anfängern in CDF den Begriff sozial-emotionaler Stufen zu vermitteln, und verweist auf die praktische Nützlichkeit dialektischer Denkformen bei dem Versuch, Erwachsene sich selbst und andere erforschen und besser verstehen zu lassen. Dies führt ihn schliesslich zu einem Begriff der "Sozialwissenschaft" als einer Disziplin, deren Aufgabe es ist, als Lehre über die Schaffung von Fachwissen hinaus die auf Persönlichkeitsentwicklung sich gründende Innovationsfähigkeit und Unternehmungslust von Menschen zu schulen.

2. Beiträge zum Thema Organisationswandel

Gemessene Zeit fließt regelmässig doch ist geschichtliche Zeit eine andere Sache.

Die Wahrnehmung zunehmend "schnellerer" Wandlung hat viel mit der zunehmenden Komplexität verfügbarer Informationen zu tun. Für eine Gesellschaft, die formal-logisch denkt und daher zwischen Aktualität und Wirklichkeit nicht unterscheidet, entsteht daher der Eindruck, dass Wandel heute (im Gegensatz zu "früher") primär sei. Nur dialektisches Denken ist "ruhiger" (wenn auch nicht geruhsam) weil es von der Brüchigkeit aller Systeme weiss und erstaunt wäre wenn ein Tag wie der andere wäre.

Organisatorischer Wandel ist ein Hauptthema der heutigen "business literature," so sehr dass man jetzt davon spricht den Wandel "managen" zu wollen. Dabei wird vergessen, dass es Arten von Wandel gibt, die sich in keiner Weise "managen" lassen, wie etwa die Progression von einer Entwicklungsstufe oder -phase zur anderen. Es scheint also wichtig beim pro-aktiven "managen" von Wandlung die innere Wandlung des menschlichen Bewusstseins nicht zu ver-

gessen, und zwischen (horizontalem) Verhalten, Lernen und Zustandebringen einerseits, und (vertikaler) Entwicklung des Bewusstseins andererseits, sorgfältig zu unterscheiden.

In diesem Abschnitt wird organisatorischer Wandel von vier Gesichtspunkten her beleuchtet:

- Verwendung von CDF als eines auf Assessmentevidenz beruhenden Werkzeugs im Bereich von Personalentwicklung (Shannon).
- Informelle Anwendung von CDF zum Zweck von Performanzbeurteilung (staff appraisal) und Team Building im öffentlichen Dienst (Engel).
- Begrenzte Bedeutung von Kompetenzmodellen für das Verstehen entwicklungs-geschichteter Rollenkomplexität (DeVisch).

Prof. Esons' Text "Adult Developmental Action Learning for Leadership Education [Action Learning für Führungskräfte im Lichte der lebenslangen Entwicklung Erwachsener.] konnte wegen Umfangsbegrenzung leider nicht Teil dieses Bandes werden. Der Text ist jedoch auf <http://interdevelopmentals.org/publications-papers.php> zu finden, zusammen mit der englischen Fassung von Laske's Einleitung, und wird unten kurz besprochen. Prof. Esons' Beitrag konzentriert sich auf den Begriff und die theoretische und praktische Weiterentwicklung von Action Learning, einer Disziplin, die er als Integration von "adult learning," "adult development" und "action learning" versteht. Er macht von CDF zu dem Zwecke Gebrauch, diese Integration theoretisch voranzutreiben, und zwar insbesondere in Hinsicht auf praktisches Lernen in Teams und die für Teameffizienz sehr wichtige Rolle des action learning Coach. Nach einer Einführung in den Begriff Adult Developmental Action Learning (ADAL) stellt Esons action learning als einen Teamprozess dar, in dem es um "hier und jetzt" Lernen hinsichtlich von realweltlichen Herausforderungen im Kreise persönlich anwesender Kollegen in der Realzeit geht. In diesem Lernprozess nimmt der action learning Coach eine zentrale Stellung insofern ein, als er, einem Protokoll folgend, Verantwortung für das im Team sich ereignende Lernen (oder dessen Fehlen) übernimmt. Esons verweist darauf, dass erfolgreiches Action Learning Voraussetzungen hat, die mit der Entwicklungsstufe der Teammitglieder zu tun haben und führt aus, wie diese Voraussetzungen sich durch Verwendung von CDF klären, bestimmen und fördern lassen.

Nick Shannon: CDF: Toward a decision science for organizational human resources? A practitioner's view. [Auf dem Wege zu einer Entscheidungstheorie für organisatorische Personalentscheidungen: Eine Betrachtung aus der Sicht des Managementpsychologen.]

Nick Shannon spricht aus seiner Beratungspraxis wenn er vorschlägt über Personalfragen aufgrund von Assessmentevidenz zu entscheiden, die entwicklungstheoretischer Prüfung standhält und sich zu Resultaten organisatorischer Personalentscheidungen überzeugend in Beziehung setzen lässt. Er sieht in CDF einen ersten Schritt zur Praxis evidenzbegründeter Personalauswahl vor allem leitender Führungskräfte, und versteht das Instrument selbst als eine Entscheidungstheorie für das Personalwesen.

Shannon beschäftigt sich mit der oberflächlich gesehen einfachen Frage: "Ist diese Person imstande sich in einer Managementrolle zu bewähren?" Besonders vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Finanzkrise erscheint Shannon die Messung dialektischen Denkens in CDF dem konventionellen Kompetenzansatz überlegen sogar dort, wo andere Formen von Intelligenz wie etwa "emotionale Intelligenz" einer Prüfung unterworfen werden. Shannon sieht den Mangel heute verbreiteter Assessmentinstrumente darin, dass sie die organisatorische Architektur innerhalb derer Manager sich bewähren müssen für simpler erachten als sie ist. Darüber hinaus wird auch die hierarchische Struktur dieser Architektur, wie sie Jaques behandelte, häufig unterschlagen, was zu einer vertieften Versimplung des Auswahlproblems führt. Er zeigt dann im Einzelnen, inwiefern CDF erwachsenenentwicklungsspezifische und psychometrische Kriterien erfüllt, die es von anderen Assessmentinstrumenten unterscheidet. Er schliesst aus seinen Untersuchungen, dass CDF eine umfassende Einschätzung der optimalen Verantwortungsstufe ermöglicht, auf der eine Person effektiv organisatorisch eingesetzt werden kann.

Juliette Engel: An informal use of the Constructive Developmental Framework in staff appraisal and team building. [Eine informelle Verwendung von CDF in Performanzbeurteilung und Team Building].

J. Engel beschreibt eine informelle, sich über drei Jahre hin erstreckende Verwendung von CDF in einem Team von Eurocontrol innerhalb der Europäischen Kommission. Von der Anwendung des sozial-emotionalen Assess-

ments im ersten Jahr zum kognitiven Assessment im zweiten Jahr fortschreitend, gewann sie ein theoretisches Verständnis der Methode sowie praktische Erfahrung im Einsatz von CDF. Über das Erlernen der Methode und ihrer schrittweisen, intuitiven Anwendung hinaus gewann sie wertvolle strukturelle und kulturelle Einsichten über die sie im letzten Teil ihres Beitrags berichtet.

Zur Verwendung sozial-emotionaler Assessmentkriterien übersetzte Juliette einige der im CDF Interviewprotokoll verwandten "prompts" in Fragen an Teammitglieder und fand, dass diese neue Weise der Interaktion bei Teammitgliedern hochwillkommen und daher sehr effektiv war. Teammitglieder fanden sich "verstanden," und lieferten einen Beweis dafür, dass eine Umgestaltung des Teams erforderlich sei.

Im kognitiven Teil ihres Assessment wurde CDF als "risk mitigation tool" verwandt und bestätigte Juliettes Einschätzung kognitiver Fähigkeiten der Teammitglieder, und zwar schneller als andere Methoden. Aufgrund kognitiver Befunde entschloss sich Juliette, Planungs- und Delegationsaufgaben von Teammitgliedern ihrem informell festgestellten kognitiven Profil anzupassen und Aufgaben, die deren Fähigkeiten überstiegen selbst zu übernehmen. Sie begegnete Widerständen gegenüber der neuen Interviewmethode dadurch, dass sie Teammitgliedern eine Chance gab ihre Rollen und Aufgaben in ihren eigenen Worten zu beschreiben.

Das dritte Jahr der Verwendung von CDF war auf Supervision gerichtet. Juliette fand, dass sich im Team eine sozial-emotionale Umschichtung ereignete hatte und entschloss sich, sich auf das Coaching einer der Team Leader durch einen externen, doch im Sinne von CDF arbeitenden Coach zu beschränken. Dies war sehr erfolgreich. In der abschliessenden Bewertung ihrer Arbeit mit CDF bespricht sie getrennt positive und fragwürdige Ergebnisse sowie auftauchende neue Fragen.

Jan DeVisch: Mental Highways and behavioral pathways: The unity of thinking and doing. ["Geistige Autobahnen" und sie begleitende Verhaltenspfade: Die Einheit von Denken und Handeln.]

Jan DeVisch spricht aus seiner Beratungspraxis, in der er Jaques' Konzept der Requisiten Organisation mit der Verwendung von CDF verbindet. Er ist insbesondere an den Konsequenzen des im CDF erarbeiteten Konzepts

der kognitiver Entwicklung Erwachsener in Hinsicht auf Manager höherer Verantwortungsstufe interessiert. In diesem Zusammenhang kritisiert er die heute gängigen Kompetenzmodelle, aufgrund deren Personal eingestellt und "entwickelt" wird. Ausgehend von der Hypothese "Denken geht dem Handeln voran" führt DeVisch den Begriff geistiger Autobahnen ein, sowohl um zu kennzeichnen, wie Manager auf höheren Verantwortungsstufen denken, wie auch zu kennzeichnen, welche kognitiven und verhaltensrelevanten Fähigkeiten ihnen gewöhnlich abgehen. Zum Abschluss erörtert er die Frage, welche erzieherischen Neuerungen nötig sind, um effektivere Führungskräfte heranzubilden.

3. Beiträge zum Thema Führung

Organisationsführung ("leadership") ist gegenwärtig ein Schlagwort dem man fast universell begegnet. Es gibt hunderte von Definitionen dieses Begriffs. In diesem dritten Abschnitt des Themenhefts unternehmen es die Beiträge von Neiwert, Tenguez, Philips, Ogilvie und Ste. Marie und Johnson, mehr Klarheit in diesen Begriff zu bringen. Sie berichten über Ausbildung zum und Auswirkung von Leadership in verschiedenen Bereichen wie Schulen, grossen Firmen, Regierungsbureaus und theologischen Ausbildungsstätten.

Im Folgenden wird Führung von fünf verschiedenen Blickpunkten her betrachtet:

- Förderung von Führungsfähigkeit im Schulmanagement (Neiwert)
- Anforderungen an Erwachsenenentwicklung einbeziehende Leadership Development Programme (Tengüz)
- Vergleich von Verhaltenscoaching und Entwicklungcoaching (Philips)
- Bedeutung kognitiver Assessmentmethoden für Leadershipentwicklung in Organisationen (Ogilvie)
- CDF im Einsatz bei der Erziehung kirchlicher Führungskräfte (Ste-Marie and Johnson).

Pia Neiwert: Die Entwicklung von Führungskräften im Schulmanagement aufgrund des Constructive Developmental Framework [Leadership development in schools based on CDF.]

Pia Neiwert beschäftigt sich mit der Professionalisierung des Schulmanagement und beleuchtet dessen verschiedene Aspekte

von CDF her. Sie geht davon aus, dass über die Veränderung struktureller Rahmenbedingungen hinaus vor allem ein Führungsverständnis erforderlich ist, das über den Begriff der "Schulverwaltung" hinausgeht. Insbesondere beschäftigt sie die Frage, was es denn heisst, im schulischen Bereich eigenverantwortlich zu handeln. Aufgrund von CDF klärt sie Anforderungen des für den schulischen Bereich vorgeschlagenen Leitungsprofils und erörtert sodann zentrale Aspekte einer Entwicklung pädagogisch-schulischer Führungskräfte.

Neiwert betrachtet zunächst psychologische Persönlichkeitskriterien und erinnert daran, dass die von schulischen Führungskräften erwarteten Kompetenzen insgesamt Resultat der Erwachsenenentwicklung im Sinne von CDF sind. Auf den Unterschied horizontalen Lernens und vertikaler Entwicklung verweisend, bespricht sie dann Konzepte wie (a) Arbeitskomplexität, (b) sozial-emotionale Anforderungen, und (c) Denkentwicklung im Erwachsenenalter. Neiwert kommt zu dem Schluss, dass die gegenwärtige Vorstellung, die man von Anforderungen an schulische Führungskräfte hat, die Verwirklichung einer selbstverantwortlichen Handlungsweise (Kegan) und Entwicklung von dialektischem Denken (Laske) vernachlässigt. Sie befürchtet deshalb, dass das heute für Schulen proklamierte Führungsprofil in vielen Fällen auf eine Anpassung an bestehende Strukturen hinauslaufen könnte, so dass heutige Schwierigkeiten dabei flexible Veränderungsmöglichkeiten in sich zu entfalten und durch selbstbestimmte Interpretation eigener beruflicher Erfahrungen zu verwirklichen letztenendes unbehoben fortleben.

Alper Tengüz: Competent is not good enough! Defining a new kind of corporate management development program. [Kompetent sein genügt nicht! Über eine neue Art Führungskräfte zu entwickeln.]

Tengüz geht es um eine Verbesserung gegenwärtig für Führungskräfte verwandter Trainingsprogramme, die er aufgrund eines Piagetschen Modells der Erwachsenenentwicklung einer kritischen Analyse unterwirft. In seinem vierteiligen Beitrag lässt er der Einleitung einen Abriss von Piagets erkenntnistheoretischem Modells folgen, das sich zentral der Begriffe Akkommodation und Assimilation bedient um Fortschritte menschlichen Denkens und menschlicher Entwicklung über die Lebensspanne hin allgemein zu verdeutlichen.

Das von Piaget verwandte Modell lädt dazu ein, verschiedene Ebenen geistiger Entwicklung zu unterscheiden, für die Tengüz die Begriffe "resources," "meta-competences," and "belief structures" verwendet. Die letzteren, persönlichsten wie auch komplexesten, Bewusstseinsstrukturen betreffen das Weltbild (frame of reference) von dem her ein Individuum seine eigenen Erfahrungen sozial-emotional interpretiert und kognitiv auswertet und weiterbildet. Wie Tengüz zeigt, konzentrieren sich bestehende Trainingsprogramme auf die am wenigsten differenzierte Dimension, nämlich "resources," und sind daher für die Entwicklung höherer Führungskräfte unzureichend.

Im dritten Teil seines Beitrages beantwortet Tengüz die Frage, welcher Natur effective Trainingprogramm sein müssen, die eine Differenzierung von belief structures (Weltbild) bewirken können. Er unterscheidet aufgrund von CDF zwischen kognitiven und sozial-emotionalen Aspekten der Erwachsenenentwicklung, die solche Programme praktisch beeinflussen sollten. Im letzten Teil seines Beitrag zieht er Schlüsse aus der Anwendung seines Modells der Erwachsenenentwicklung auf Trainingsprogramme für Führungskräfte. Er ist der Ansicht es sei vorrangig, die jetzt etablierte Trainingskultur, und mit ihr die unterstützende Lernkultur von Organisationen, mit stärkerem Nachdruck auf differenzierter persönlicher Entwicklung der Belegschaft sowohl im kognitiven wie sozial-emotionalen Sinne voranzutreiben.

Nad Philips: Using CDF in leadership coaching: A case study in shifting from behavioral to developmental coaching in midstream. [Über die Verwendung von CDF im Coaching von Führungskräften: Eine Fallstudie der Verbindung von Verhaltens- und Entwicklungscoaching.]

N. Philips stellt in seinem Beitrag den Unterschied zwischen verhaltensorientiertem und entwicklungs begründeten Coaching vor und versteht den zweiten als eine effektive Vertiefung des ersten, sowohl in Hinsicht auf den Coachee selbst wie die Beziehung von Coach zu Kunde. Er beginnt mit der Darstellung des auf Verhaltensänderungen hin orientierten Coaching und geht dann zu einer Darstellung von CDF und die Folgen seiner Einführung in das Coaching über.

Philips kommentiert die ausführlich dargestellten Assessmentbefunde im Lichte ihres Effekts auf den Coachee, Michel. Zum Schluss reflektiert er auf die methodologi-

schen Gewinne eines entwicklungsverankerten Ansatz für den Kunden. Dadurch dass Einzelheiten des unternommenen Assessments besprochen werden bekommt der Leser einen guten Eindruck von der Art und Weise, wie man als Coach mit CDF arbeiten kann, und was diese Arbeitsweise zur Motivation des Kunden beizutragen vermag.

Jean Ogilvie: Cognitive development: A new focus in working with leaders. [Die Denkentwicklung von Führungskräften als zentraler Gesichtspunkt beim Coaching.]

Als Coach und Facilitator beschäftigt sich Jean Ogilvies zentral mit der Frage inwieweit ein besseres Verständnis des gegenwärtigen Standes der Denkentwicklung von Führungskräften effektiveres praktisches Arbeiten mit ihnen ermöglicht. In Referenz auf Martin's Vokabel eines "opposable mind," beschreibt Ogilvie eingehend das dem CDF eigene, auf die Drei Häuser Metapher sich gründende kognitive Interview und dessen Auswertung aufgrund einer Tabelle von Denkformen, die zusammengefasst die vier Quadranten der Dialektik explizieren. Vor allem beschäftigt sie die Frage "auf welchem kognitiven Entwicklungsstand jemand sich befinden muss um organisatorisch weitreichende Transformationen einleiten und bewirken zu können." In Referenz zu Basseches betont sie die Bedeutung dialektischen Denkens in einer rasch sich wandelnden globalen Welt, in der selbst-geschaffene ideologische Sicherheiten des Denkens ständig an Wert verlieren.

Lorraine Ste-Marie und Abigail Johnson: The impact of CDF on adult learning in ministry leadership formation. [Der Einfluss von CDF auf Erwachsenenentwicklung während der Ausbildung kirchlicher Führungskräfte.]

Die Autoren beschreiben den Einfluss der Einführung von Entwicklungsdenken auf die Ausbildung von Pastoren in kirchlichen Führungsstellungen innerhalb der United Church of Canada. Diese Ausbildung unterscheidet theoretische Lehre von praktischer Erfahrung und hat zum Ziel beide Aspekte bruchlos zu verbinden.

Nach einer Beschreibung des Stellenwertes der praktisch gerichteten "field education" innerhalb von Kirchengemeinden in der theologischen Gesamtbildung machen die Autoren deutlich, in welcher Weise die in CDF getroffene Unterscheidung dreier Perspektiven auf den Studenten reflektierter

pastoraler Praxis förderlich ist. Daraufaufgehend stellen sie dar, inwiefern der Nachdruck auf die Denkentwicklung Erwachsener in CDF im kirchlichen Bereich zu einer neuen, die Person des Studenten holistisch umfassenden Konzeption der Anforderungen an zukünftige Theologen führt. Sie tun dies spezifisch in Beziehung auf die von King und Kitchener in deren Studie zur Entwicklung reflektierten Urteilens gemachten Unterscheidung zwischen wohlgeformten und ungeformten Problemen, die sowohl von Anfängern wie erfahrenen Pastoren erfahren wird. Der Beitrag schliesst mit einer Betrachtung der Schnittpunkte zwischen theologischer Reflektion und CDF als einem Lehrinstrument das grössere Flexibilität im Denken, und infolgedessen effektivere Ausbildung kirchlicher Führungskräfte befördert.

4. Beiträge, die Themen jenseits von Organisationen betreffen

Obwohl CDF praktisch primär für Verwendung in Organisationen bestimmt ist, erlaubt seine philosophische Verwurzelung in der europäischen dialektischen und erkenntnistheoretischen Tradition einen weiteren Blick auf die condition humaine. Wir sind schliesslich alle den Phasen und Stufen der Erwachsenenentwicklung unterworfen, und je besser wir diese verstehen und handhaben, desto präsenter können wir durchs Leben gehen.

CDF wird von der Hypothese bestimmt, dass sozial-emotional, epistemische, und kognitive Entwicklung durch eine umfassende Feedbackschleife verbunden sind, wie es der transformationellen Natur des menschlichen Bewusstseins entspricht. Aus dieser vor allem im zweiten Band von Measuring Hidden Dimensions (2009) ausgeführten Hypothese, die bereits im Ansatz durch Assessments empirisch validiert ist, ergeben sich interessante Perspektiven nicht nur auf sozialwissenschaftliche sondern auch sozialpolitische und philosophische Belange.

In dem letzten Teil des Themenhefts werden drei dieser Belange besprochen:

- Nutzen dialektischen Denkens in der Politik (Ulmer)
- Auf andragogische Zukunftsbildung hin erweiterte Sozialwissenschaft (Schweikert)
- Dialektisches Denken verstanden als seine Rückführung Erwachsener auf vormodale und vorkategoriale Erfahrungen des Kindesalters (Merizalde).

Karin Ulmer: The ill-logic of economic policies: A look at the cognitive foundation of policy making. [Die Unlogik ökonomischer Grundsatzformulierungen: Ein Blick auf deren kognitive Grundlagen.]

Karin Ulmer eröffnet mit ihrem Aufsatz über Politikgestaltung ein neues Feld der dialektischen Analyse. Sie stellt die These auf, dass im politischen Tagesgeschäft mehr Dialektik und weniger Logik nötig sei. Politik, die nicht transformatorisch denken kann, hat die Tendenz politische Spielräume ihrer menschlichen und unternehmerischen Handlungsmöglichkeiten zu entleeren. Die dialektische Untersuchung politischer Grundsatzformulierungen erlaubt es, die Denkprozesse und Denkformen zu erkennen auf denen sich diese Formulierungen gründen, und zu ermesen inwieweit sie den Nöten und Handlungspotentialen der betroffenen Gesellschaften entsprechen.

Karin Ulmer geht davon aus, dass Politik letzten Endes von Individuen gemacht wird, die sowohl das Denken der politischen Instanzen wiedergeben als diese wiederum beeinflussen. Der vorliegende Aufsatz untersucht am Beispiel des Themenkomplexes von Wirtschafts- und Handelspolitik inwieweit formal-logische Denkstrukturen in politische Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse einfließen. Dies geschieht um herauszufinden inwiefern solche Denkstrukturen durch integrative und dialektische Denkformen ergänzt oder ersetzt werden sollten. Ulmer verfährt so, dass sie kurze Textstücke einer politischen Rede auf dialektische Denkformen hin untersucht. Im Sinne von Laske's Constructive Development Framework argumentiert sie für eine erweiterte dialektische und systemische Denkweise. Ziel ist dabei, der Vereinfachung als auch der Auswahl sich ausschließenden Optionen entgegenzuwirken. Dadurch sollen politische Lösungen ermöglicht werden, die sich auf einen tragfähigeren gesellschaftlichen Konsens gründen.

Simone Schweikert: CDF als ein Bildungswerkzeug für Menschen im Zeitalter der Wissensökonomie. [CDF as a tool for learners in the era of a knowledge economy.]

Prof. Schweikert geht von der Wünschbarkeit aus, im Zeitalter der Wissensökonomie der orthodoxen Fachausbildung neue Bildungsangebote zur Seite zu stellen, die mehr andragogisch als pädagogisch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden sowie die Entfaltung von deren Potentialen an-

streben. Angeregt von CDF denkt sie darüber nach, wie ein Bildungsangebot aussehen könnte, das es Lernenden erlaubt, Grundsatfragen wie „Was soll ich tun und für wen?“ und „Was kann ich tun und was sind meine Alternativen?“ in gemeinsamen Lernen zu erkunden und individual zu beantworten. Ihr liegt daran, im sozialwissenschaftlichen Bereich Wege zu finden, auf denen Studierende nicht nur Fachwissen erwerben, sondern auch sich selbst als Professionelle finden und einsetzen können.

Schweikerts Beitrag hat seine Wurzeln in ihrer Wahrnehmung im Unterricht, dass junge Menschen heute in eine ihnen zunächst fremde und verwirrende Welt treten, in der ihrer Spontaneität und Innovationskraft starke Grenzen gesetzt sind. Sie behandelt deshalb die möglichen Art und Weisen auf die Studenten innerhalb und ausserhalb der Sozialwissenschaften CDF derart vermittelt werden kann, dass dessen zukunftsorientierte Perspektiven und dialektische Grundlagen von ihnen nicht nur als Berufshilfe sondern auch als Lebenshilfe erfahren werden. In diesem Zusammenhang spricht sie von einem, ZukunftsBildungsForum, durch das Studierende im frühen oder auch späten Erwachsenenalter ihre eigene, originelle Weise zum gesellschaftlichen Leben beizutragen finden und gehen können. Sie sieht ein starkes Bedürfnis für ein solches Forum vor allem im Bereich „Entrepreneurship“ oder „Innovation,“ da diese Fähigkeiten weit über gekonntes Fachwissen hinausgehen.

Bernardo Merizalde: Insights into pre-linguistic senses of self in relation to the higher reaches of adult development from Laske's Constructive Developmental Framework. [Einsichten in die Verbindung von vorsprachlichen Selbsterfahrungen zu Ichentwicklungen im Erwachsenenalter.]

Von einem psychiatrischen und entwicklungsphilosophischen Blickwinkel her beschäftigen Dr. Merizalde Fragen und Einsichten, die mit der Verbindung von sehr frühen zu lebenszeitlich späteren und sehr späten menschlichen Entwicklungsfähigkeiten zu tun haben. Vor allem fasziniert ihn das ihm aus seiner Praxis her wohlbekannte Phänomen, dass Individuen sich in jedem Alter auf vorsprachliche und prämodale Weise zu erfahren suchen, um derart den Zwängen formal-logischen Denkens und dessen flachen Negationsformen (denen zufolge A entweder immer A oder falsch ist) zu entgehen. Dieses der frühen Kindheit entstammende

vorsprachliche, logischen Kategorisierungen noch verschlossene, Selbst, das sich im Erwachsenenalter durchzuhalten scheint, scheint zunächst im Gegensatz zu hochentwickeltem Denken wie etwa dialektischem Denken zu stehen.

Jedoch kommt Merizalde auf dem Wege der Diskussion psychiatrischer Theorien und Kindheitsforschungen (besonders von Daniel Stern) zu dem Schluss, dass die von CDF vorgeschlagene (im zweiten Band von *Measuring Hidden Dimensions* formulierte) Hypothese hinsichtlich der Entwicklung dialektischen Denkens ihre Verdienst hat. Diese Hypothese besagt, dass es im Jugendalter (vor allem der frühen Adoleszenz) Erfahrungsmöglichkeiten künstlerischer Art und andere, weniger disziplinierte Erfahrungen seiner selbst [wie etwa aufgrund von Drogen] gibt, die einen Ausbruch aus der sich gerade herausbildenden logischen Zwangsjacke inszenieren ohne jedoch die fortschreitende Reifung logischen Denkens dadurch zu dementieren oder abzubrechen (Laske, 1999). In solchem Lichte erscheint dann dialektisches Denken als eine auf höherer Denkstufe errungene Fähigkeit, solche Ausbrüche aus logischem Denken diszipliniert und mithilfe logischen Denkens zu bewerkstelligen. Aufgrunddessen heisst Merizalde die im CDF durchgeführte dialektische Trennung wie auch Verbindung sozial-emotionaler und kognitiver Entwicklungslinien willkommen, kann man doch nur durch Festhalten ihrer Verschiedenheit-in-der-Einheit deren enge innere Verbindung begreifen und verfolgen.

LITERATUR

- Adorno, Th. W., Frenkel-Brunswick, E. & Levinson, D. J. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Norton.
- Adorno, Th. W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1999). *Negative Dialectics*. New York: Continuum.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Commons, M. (2002). Attaining a new stage. *Journal of Adult Development*, 9 (3).
- Erickson, E. (1980) *Identity and the life cycle*. W.W. Norton.
- Fowler, J. (1981). *Faith development and pastoral care*. Viking Press.
- Fischer, K. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.

- Gardener, H. (1985). *The mind's new science*. Basic Books.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Jaques, E. (1998). *Requisite organization*. Arlington, VA: Cason Hall & Co.
- Kegan, R. (1986). *Entwicklungsstufen des Selbst – Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- Laske, O. (1966). *Über die Dialektik Platos und des frühen Hegel*. Dissertation. München: Mikroskopie.
- Laske, O. (1999a). *Transformative effects of coaching on executives' professional agenda*. Dissertation. Ann Arbor, MI: Bell & Howell.
- Laske, O. (1999b). Making music as an articulation of pre-linguistic senses of self. In J. N. Tabor, Otto Laske: *Navigating new musical horizons*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions: The art and science of fully engaging adults*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009a). *Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization*. Medford, MA: IDM Press.
- Leoprechting, v., R. (2010). *Potenziale in Menschen wecken und messen*. Handbuch der entwicklungsorientierten Beratung, Bd. 1. Medford, MA: IDM Press. (Übersetzung von Bd. 1 von *Measuring Hidden Dimensions*).
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey Bass.
- Noam, G.G. (1993). Ego development: True or false? *Psychological Inquiry*, 4, 43-48.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology*. Boston, MA: Shambhala.

BIOGRAPHIE

Otto Laske ist Schüler von Max Horkheimer, Th.W. Adorno, Bruno Liebrucks (1956-66), sowie auch von Herbert A. Simon (1975-76), Robert Kegan, Michael Basseches (1992-1999) und Elliott Jaques (2002-03). Laske ist Sozialforscher, Psychologe, Komponist, und Lyriker. Er schrieb zwei Dissertationen: *Über die Dialektik Platos und des frühen Hegel* (1966) und *Transformative effects of coaching on executives' professional agenda* (1999). Nach Anstellungen als Professor der Philosophie und Musik in Kanada, den Niederlanden, und den USA in den siebziger Jahren wandelte er sich in den achtziger Jahren zu einem Experten von Expertensystemen und wurde "knowledge engineer" und Professor für Informatik (1987). In den neunziger Jahren entwickelte er sich durch Studien an der Harvard University und der Mas-

sachusetts School of Professional Psychology weiter zum Entwicklungspsychologen und Kliniker. Nach seiner zweiten Dissertation gründete Laske das von ihm geleitete Interdevelopmental Institute (IDM) das inzwischen eine internationale Schülerschaft unterrichtet.

E-Mail: otto@interdevelopmentals.org

AUGUST HAGER

PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG WIRD MESSBAR: VERBORGENE DIMENSIONEN MENSCHLICHER ARBEIT ENTDECKEN UND MESSEN

Diese Rezension blickt auf Professor Laske's vorliegende zwei Bände (2006, 2009) vom Standpunkt des Coaching. Die Bände beschreiben einen neuen vielversprechenden Ansatz im Aufdecken und Messen des bisher verborgen gebliebenen menschlichen Entwicklungsstandes. Das Werk analysiert die beiden wichtigsten Linien persönlicher Entwicklung: die sozial-emotionale und die kognitive Linie, und zeigt auf wie der aktuelle Entwicklungsstand eines Individuums gemessen werden kann. Insbesondere legt der zweite Band Nachdruck auf die Bedeutung transformationalen dialektischen Denkens in einer sich kontinuierlich verändernden Welt. Dieser Band, der dialektisches Denken als eine natürliche Weiterentwicklung formalen logischen Denkens konzipiert, legt auch die Bedeutung einer Brücke zwischen dem westlichen und dem asiatischen Denkansatz offen. Im Mittelpunkt beider Bände stehen die am Interdevelopmental Institute (IDM) speziell entwickelten und gelehrten Messinstrumente – strukturierte Assessment Interviews – die es einem Kenner des Constructive Developmental Framework (CDF) erlauben, den aktuellen persönlichen Entwicklungsstand eines Individuums zu bestimmen und zu beschreiben. Dem europäischen Leser machen Laske's Bücher auf einen wesentlichen Unterschied zwischen dem in Europa vorherrschenden Verhaltenscoaching und dem in diesen Bänden vorliegenden neuen Ansatz des Coachings aufmerksam, in dem es darum geht, ein Wissen über das aktuelle persönliche Entwicklungsniveau des Kunden in das Coaching einzubeziehen.

Schlüsselwörter: kognitive Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung, Dialektik, interkulturelle Unterschiede, Coaching

Discovering and Measuring Hidden Human Dimensions in Work and Life

Professor Laske's two new books contain and analyze a new approach to discovering and measuring adult social-emotional and cognitive development. The books illuminate the two major lines of development; the cognitive and the social-emotional line, and teach how to measure them based on semi-structured interviews. The second volume (2009), on cognitive development, sees transformational "dialectical" thinking as a natural outgrowth of formal-logical thinking and emphasizes the importance of such thinking in a permanently changing world. The second volume also points to the importance of bridging Western and Asian ways of thinking. Both volumes focus on teaching how to assess an individual's present developmental profile, and how to give feedback to the individual for the purpose of realizing a more equilibrated private and/or work life. In so doing, the books mark an important distinction between behaviorally focused and developmental coaching.

Key words: adult cognitive development, adult social-emotional development, dialectics, intercultural differences, coaching

EINLEITUNG

Im Frühjahr 2010 wird ein interessantes Werk aus den USA erstmals in deutscher Übersetzung [von Rainer v. Leoprechting, Brüssel] erscheinen, ein Werk, das in der deutschsprachigen Coachingszene Nachdenken und wohl auch Überdenken des Bisherigen auslösen wird. Es handelt sich um die deutsche Übersetzung des ersten Band von Otto Laske, gefertigt von Rainer v. Leop-

rechtig, betitelt *Potenziale in Menschen wecken und messen. Handbuch der entwicklungsorientierten Beratung* (IDM Press 2010), das sich nun dem noch immer ausschliesslich auf englisch vorhandenen zweiten Band über die Entwicklung dialektischen Denkens zugesellt (<http://www.interdevelopmentals.org/publications-idm-press.php>). Im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz) herrscht augenblicklich ein rein auf menschliches Verhalten gerichtetes Coaching vor. Das verhaltensorientierte Coaching bezieht sich primär auf die Anwendung der Fähigkeiten des Klienten und lässt das Potential seiner Persönlichkeitsentwicklung aussen vor, da dieses im überblickbaren Zeitraum eines Coachingprozesses praktisch als Konstante betrachtet wird. Verhalten ist jedoch eine direkte Folge der Entwicklungsstufe eines Menschen im kognitiven und im sozial-emotionalen Bereich. Das Verhaltenscoaching arbeitet aufgrund seiner Methodik mit einer Momentaufnahme der Persönlichkeit und vernachlässigt daher die wichtige Einbettung des Verhaltens in das Entwicklungsprofil des Kunden.

Vor allem hier setzt Laske mit seiner Sicht des lebensentwicklungsbezogenen Denkens in der Entwicklungsberatung und im Coaching an. Sein Buch trägt in der kommenden deutschsprachigen Übersetzung von Rainer v. Leoprechting voraussichtlich den Titel „Verborgene Dimensionen ausloten und messen“. Der englische Titel trifft den inhaltlichen Anspruch Laske's wahrscheinlich präziser mit: „Measuring Hidden Dimensions. The Art and Science of Fully Engaging Adults“. Laske ist überzeugt, dass eine entwicklungsorientierte Beratung nicht nur Verhaltens- sondern auch Entwicklungs-Befunde erheben muss, um eine Beratung oder ein Coaching optimal wirksam zu machen.

Eine hochwichtige Schlussfolgerung des Entwicklungsansatzes ist, dass es zur ethischen Verpflichtung eines Coaches gehört, ein Verständnis des eigenen Entwicklungsstands zu haben. Die Entwicklungsbefunde lassen sich mittels strukturierter Interviews eruieren. Die Durchführung der Interviews erfordert vom Coach wie Berater das Erlernen einer besonderen Methodik des Zuhörens. Diese Kompetenz kann am *Interdevelopmental Institute* (IDM) erworben werden, dessen Gründer und Studiendirektor Otto Laske ist (www.interdevelopmentals.org).

Der bald in Deutsch vorliegende erste Band befasst sich ausschliesslich mit dem sozial-emotionalen Selbst. Der in Deutsch noch

nicht erschienene zweite Band konzentriert sich auf das kognitive Selbst und zieht Schlüsse aus der Analyse der kognitiven Entwicklung Einzelner auf das für eine optimale Organisation von Firmen und Institutionen erforderliche Personal- und Talentmanagement.

LASKES CDF-MODELL (CONSTRUCTIVE DEVELOPMENTAL FRAMEWORK)

Persönlich habe ich die Ideen von Professor Laske an einem vom renommierten österreichischen Coachingexperten Dr. Werner Vogelauer in Deutschland veranstalteten *Master Curriculum Coaching* kennen gelernt, an dem neue internationale Ansätze im Coaching vorgestellt und diskutiert wurden. Laske's völlig neue Ansätze und Ideen haben mich begeistert und mein Interesse an seinem Gesamtwerk geweckt.

Laske geht davon aus, dass sich der Mensch während seiner gesamten Lebensdauer entwickelt. Piaget hat den Weg der Entwicklung des Menschen von der Geburt bis zur Meisterschaft des formallogischen Denkens durch den Jugendlichen erforscht und analysiert. Diese Begrenzung der Entwicklung auf das Jugendalter hat *Kohlberg* (Harvard) zur berühmten Frage veranlasst: „Is there a life after 25“? *Erikson* hat schliesslich mit seinem psychosozialen Stufenmodell die ganze menschliche Entwicklung bis zum Tod analysiert und dem Gedanken, dass sich die Persönlichkeit auch nach Erreichen des frühen Erwachsenenalters entwickelt, theoretisch fundiert. Dieser Gedanke zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Werk von Otto Laske.

Die bisher am intensivsten erforschten Entwicklungslinien im Erwachsenenalter sind die Entwicklung des Denkens und die sozial-emotionale Entwicklung. Auch Ken Wilber geht von diesen beiden Entwicklungslinien aus, wenn er die evolutionäre Entwicklung von Materie zu Leben und zum Geist analysiert und in der Tendenz hin zu höherer Komplexität eine Dialektik des Fortschritts beschreibt, die sich letztlich im Modell Laske's in expliziter Form zeigt.

Die Entwicklung über die ganze menschliche Lebensspanne hin führt idealtypisch zu einer zunehmend objektiveren Sicht von sich selbst und der Welt. Am Beispiel des Egozentrismus zeigt Laske, dass dieser über die Lebenszeit hinweg abnimmt. Je größer

das Wissen um die Welt, die anderen, also die Bezogenheit zum Objekt, desto geringer ist die Egozentrität, sowohl kognitiv als auch sozial-emotional. Um diese Verringerung der menschlichen Egozentrität zentral einzufangen, verfolgt sie Laske sowohl auf der kognitiven wie auch auf der sozial-emotionalen Entwicklungslinie. Dabei legt er die konstruktivistische Annahme zugrunde, dass jedes Individuum sich seine eigene Welt im Einklang mit dem jeweiligen persönlichen Entwicklungsstand erschafft.

Das *CDF-Modell* Laske's – CDF steht für „Constructive Developmental Framework“ – enthält drei Dimensionen der Betrachtungsweise. Die erste ist der Stand der kognitiven Entwicklung (cognitive development). Der Coachingklient stellt dazu typischerweise die Frage: Was kann ich tun und was sind meine Möglichkeiten? Die zweite Betrachtung orientiert sich an der sozial-emotionalen Entwicklung (social emotional development). Die dazu typische Frage des Klienten lautet: Was soll ich tun ? Und für wen ? Die dritte, verhaltensgerichtete Betrachtung ist jene nach dem Stand der seelischen Balance am Arbeitsplatz („needs/press“). Die Frage des Klienten dazu lautet: Wie effektiv bin ich augenblicklich in meiner Arbeit?

Der Stand der persönlichen Entwicklung und der seelischen Balance am Arbeitsplatz wird mit Hilfe von drei verschiedenen *Beurteilungsinstrumenten* ermittelt: einem Subjekt-Objekt-Interview von Lahey und anderen (verfeinert von Laske), einem berufssituationsorientierten kognitiven Interview von Laske (entworfen von Laske), und einem Balance-Fragebogen des Henry Murray Schülers M. Aderman (1970). Die Dauer der beiden Interviews beträgt 60 Minuten. Der psychologisch orientierte ‚Needs/Press‘ Fragebogen benötigt etwa dieselbe Zeit. Diese drei Assessments werden einem in unserem Sprachraum üblichen Verhaltenscoaching vorangestellt, denn sie dienen der gemeinsamen Ausarbeitung eines auf empirische Evidenz gegründeten Coachingplans.

Gemessen werden die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung sowie die seelische Balance am Arbeitsplatz. Je nach dem persönlichen Entwicklungsstand blickt der Mensch unterschiedlich auf sich und auf andere. Zudem konstruiert er seinen *inneren Arbeitsplatz* in Abhängigkeit von seinem Entwicklungsstand, aus welchem das Verhalten resultiert. Das CDF-Modell trägt also allen drei Dimensionen umfassend Rechnung.

DIE KOGNITIVE ENTWICKLUNGSLINIE ERWACHSENER

Die erste Dimension des CDF-Modells ist die *kognitive Entwicklung*. Diese ist verschieden von intellektueller Entwicklung (Intelligenzquotient) insofern sie umfassend mit Fähigkeiten menschlichen Denkens über formale Logik hinaus zu tun hat. Kognitive Entwicklung bestimmt, was jemand im augenblicklichen Zustand leisten könnte falls ihm/ihr die Gelegenheit zu voller Entfaltung geboten würde (was in den meisten Arbeitsplatzsituationen nicht geschieht). Das Messen der kognitiven Fähigkeiten des Menschen ist zwar schon lange möglich. Im CDF-Modell geht es zusätzlich darum, den Grad „post-formalen“ oder dialektischen Denkens festzustellen.

Im soeben in den USA erschienenen zweiten Buch – dessen Publikation in Deutsch vorgesehen ist – analysiert Laske die kognitive Seite der menschlichen Persönlichkeit. Dabei geht er vom Gedanken aus, dass das Denken im Gegensatz zur sozial-emotionalen und zur seelischen Struktur der Menschen bewusst selbst beeinflusst werden kann. Die Entwicklung des individuellen menschlichen Bewusstseins folgt im Laufe des Lebens einer Entwicklung in Richtung „change of mind“ zu einem holistischen systemischen Denken das sich letztendlich als „praktische Weisheit“ zeigt.

Ausgehend von Untersuchungen von Basseches (1984) und Bhaskar (1993), und gestützt von seinem Studium mit Adorno (1956-66), bezieht sich Laske in der kognitiven Analyse des Einzelnen auf die vier Formen dialektischen Denkens, die als Prozess-Denken, Kontext-Denken, Beziehungs-Denken und transformationales Denken bezeichnet werden können. Diese vier Formen dialektischen Denkens seien zum besseren Verständnis nachfolgend kurz skizziert.

Im *Kontext-Denken* wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeit von organisierten Ganzen bestimmt wird, wobei es auf die Dialektik von Teil und Ganzem, Schichtung und Stabilität des Ganzen und Vielfältigkeit von Perspektiven auf das Ganze sowohl in der „realen“ wie in der historischen und intellektuellen Welt geht. (Dies ist der von Adorno vor allem beachtete Bereich). Demgegenüber legt *Prozess-Denken* Nachdruck auf unaufhörliche Veränderung, Negativität, aktive Natur des Wissens, und Einbettung in Prozesse die lineare Kausalität übersteigen. Das *Beziehungs-Denken* basiert auf einem anderen Grundschema. Entscheidend sind

hier die Beziehungen zwischen den Menschen und die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen eines Gesamtsystems. Die strukturellen Prägungen durch Beziehungen stehen im Vordergrund der Betrachtungen. Sie sind stärker wirksam als die Bezugsinhalte die sie verbinden. Das *transformationale – im eigentlichen Sinne “dialektische” – Denken* schließlich betont die Grenzen jeglicher Stabilität und Harmonie. Es betrifft die positive Valuation von Entwicklungspotentialen, die Koordination von Systemen, und das sich nur durch stete Veränderung identisch mit sich selbst verhaltende “lebendige” System. Das transformationale Denken betont also den Wert der in einem sich verändernden System naturgemäss entstehenden Konflikte und deren Wert für die Entwicklung des Menschen und von Systemen an sich. Die Auseinandersetzung mit Konflikten führt zu einer höheren Ebene von individuellem und sozialem Sein. Systeme werden verglichen und bewertet im Hinblick auf deren Wert für die Transformation des Gesamten. Es erfolgt also eine Integration vielfältiger Sichtweisen zu dem Zweck komplexe Realitäten zu beschreiben. Dies beinhaltet eine klare Kritik am formalistisch-logischen Denken nach Aristoteles und zeigt dessen Grenzen unter dem Aspekt steter Entwicklung auf. Statt die Antithese als falsch abzutun, wird sie im transformationalen Denken genutzt, um den mentalen Raum zu erweitern und Neues zu entdecken. Kurzum, Dialektik führt auf eine Entdeckungsreise ohne den Boden unter den Füßen zu verlieren.

Um zu dieser Sicht auf Dialektik zu gelangen, bezieht CDF nicht nur die Theorie von Basseches (1984), der dialektisches Denken empirisch in ein System von vier Denkformklassen zerlegt, sondern auch das Modell der Dialektik von Bhaskar (1993) ein. Laske verbindet diese beiden Modelle mit dem Adornos, um zu den “vier Quadranten der Dialektik” zu gelangen (2009, Kapitel 6 und Handbuch).

Nach CDF bestimmt der Grad der Verwendung der den vier Quadranten entsprechenden Denkformen – *process, context, relationship und transformational thinking* – zugleich die Entwicklungsphase in der eine Person sich zur Zeit in Hinsicht auf dialektisches Denken befindet. Das Denkprofil eines Kunden wird durch einen *Fluiditätsindex* bestimmt, der den Grad der Offenheit individuellen Denkens im Hinblick auf Transformation bezeichnet. Je ungleichgewichtiger jemand die vier Denkformklassen benutzt, desto mehr fehlt es ihm an holistischem und

systemischen Denken, und desto “flacher” fällt seine Weltanschauung aus. Geringes dialektisches Denken kommt daher dem gleich, was Kegan sozial-emotional als “immunity to change” bezeichnet. Daher kann Entwicklungscoaching, das auf Kenntnis des Denkprofils von Kunden beruht, zur Ausarbeitung präziser Coachingpläne gelangen, die eine Verbesserung systemischen Denkens, und potentiell grössere Offenheit Veränderungen gegenüber zum Ziele haben. Ausgehend von der Entwicklung des Universums ist offensichtlich, dass alles einem laufenden Veränderungsprozess unterliegt. Lebende Systeme (seien dies nun Lebewesen oder andere zusammenhängende lebende Entitäten) erhalten sich ihre Identität auf dem Weg der Assimilation und der Akkommodation, also durch Transformation. Darin spiegelt sich wiederum die Bedeutung des transformationalen Denkens für die menschliche Entwicklung überhaupt.

Einen interessanten Vergleich zieht übrigens Nisbett (2005) in seinem Werk über die „Geografie des Denkens“ (The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently... and Why). Er weist nach, dass – stark verkürzt – asiatisches Denken und Wahrnehmung sich vom westlichen Denken grundsätzlich unterscheidet. Während westliches Denken sich in der Basis an der formalen Logik von Aristoteles orientiert – Kategorien werden anhand von gleichen Eigenschaften gebildet – ist asiatisches Denken wesentlich stärker durch Beziehungsaspekte als durch Gleichheiten strukturiert.

DIE SOZIAL-EMOTIONALE ENTWICKLUNGSLINIE ERWACHSENER

Die Stufen der zweiten Dimension – der sozial-emotionalen Entwicklung – lassen sich weder aufgrund von Alter noch von Erziehung voraussagen. Die Analyse und Messung der sozial-emotionalen Entwicklung ist Inhalt des zuerst erschienenen Bandes von Laske (*Measuring Hidden Dimensions*, Band 1, 2006).

Basierend auf den Untersuchungen von Kegan werden bei der sozial-emotionalen Entwicklung *fünf Entwicklungsstufen* unterschieden: Stufe 1 ist der nur von Impulsen gesteuerte Mensch (vorherrschend im Kleinkindalter). Stufe 2 ist die instrumentelle Sicht des Menschen: wichtig ist was mir nützt, wobei die Bedürfnisse anderer nicht einbezogen werden. Stufe 3 schliesslich ist die weit verbreitete konventionelle Stufe: ich orientiere

mich an den Regeln und dem Verhalten meiner Umwelt, ohne diese grundsätzlich zu hinterfragen. Stufe 4 ist die Phase in der ich aufgrund meiner Identität handle, während auf Stufe 5 der Mensch, selbsterkennend, sich nicht länger durch Zuschreibung dieser oder jener Kompetenzen definiert. Vielmehr steht er im Flusse seiner Erfahrungen und ist ihnen gegenüber optimal offen. Zwischen den vier Hauptstufen sind zudem Zwischenstufen zu unterscheiden und zu erkennen. Eine Person ist niemals nur auf einer Stufe zuhause, sondern oszilliert um ein Gravitätszentrum (Entwicklungsschwerpunkt) herum, das sowohl weniger und höher entwickelte Perspektiven und Handlungsweisen zulässt. Dieses Bild des Erwachsen-Werdens geht davon aus, dass Menschen während ihres ganzen Lebens mit zwei gegensätzlichen Bedürfnissen ringen: dem Wunsch nach Autonomie und dem Wunsch nach Zugehörigkeit zur Gruppe oder Gemeinschaft. Auf jeder Entwicklungsstufe – und es gibt zwischen Stufe 2 und 5 achtzehn Zwischenstufen, die sich durch Interview klar erkennen lassen – handelt es sich um eine strukturell verschiedene Gewichtung dieser beiden Grundbedürfnisse.

Die Stufen der sozial-emotionalen Entwicklung will ich hier anhand einiger ausgewählter Kriterien etwas verdeutlichen. Zunächst einmal in Bezug auf die *Sicht auf andere*. In der Stufe 2 dienen die anderen zur Befriedigung eigener Bedürfnisse. In Stufe 3 sind sie notwendig, um das eigene Selbstbild zu bestätigen. In Stufe 4 befinden sie sich auf gleicher Ebene. Schliesslich tragen in Stufe 5 andere zur eigenen Integrität und zum inneren Ausgleich bei.

Eine Verdeutlichung dieser Stufen in Sachen *Werthaltung* ist ebenso wichtig: Stufe 2 ist durch das Gesetz des Stärkeren definiert. In Stufe 3 dominiert die Gemeinschaft. In Stufe 4 ist die Selbstbestimmung, die Fähigkeit zur Innovation massgebend, und in Stufe 5 dominiert das Wohl der Menschheit die Werthaltung. Abschliessend eine Beschreibung der Stufen zum *Grad der Selbsterkenntnis*: in Stufe 2 ist er gering, in Stufe 3 gibt es ihn in Ansätzen, in Stufe 4 ist er hoch, und in Stufe 5 sehr hoch.

Es hilft beim Verständnis des Entwicklungsansatzes zwischen vertikaler Entwicklung und horizontalem Lernen zu unterscheiden. Der menschliche Reifungsprozess – das Erwachsen-Werden – entsteht nicht durch Wahrnehmung und Lernen; vielmehr werden Wahrnehmung und Lernen durch die Reifung – durch sozial-emotionale wie kogni-

tive Entwicklung – determiniert. Diese Reifung vollzieht sich nicht linear, sondern in diskontinuierlichen Sprüngen. Genauer gesagt ist sie dialektisch insofern als es bei jedem Entwicklungssprung um ein Überspringen des zur Antithese gewordenen früheren Zustandes geht durch das eine höhere Stufe “angesprungen” wird. Leider sagen heutige Stufentheorien nur sehr wenig darüber aus, wie genau sich dieses Überspringen als geistiger Prozess ereignet. Jedoch macht Laske im Kapitel 8 des zweiten Bandes den Vorschlag, dass dieser geistige Prozess dialektisch im ontologischen Sinne ist.

Das CDF-Modell widmet der Frage des Entwicklungsschwerpunktes des Klienten viel Raum. Der aktuelle Entwicklungsschwerpunkt des Klienten wird durch ein sich von Kunde zu Kunde strukturell gleichbleibendes, also auch vergleichbares, Interview erforscht. Das durch Interview erzielte sozial-emotionale Assessmentresultat wurde zuerst von Kegan und Lahey für Forschungszwecke entwickelt (1988) und später von Laske verfeinert (1999). In diesem Interview wird dem Klienten die Möglichkeit gegeben vier von zehn Interview-Promptern auszuwählen, über die er dann mit einem rund 50 Minuten lang befragt wird. Z.B. könnten das folgende vier Prompter sein: „Erfolg“, „starke Überzeugungen“, „was mir primär wichtig ist“ und „Risiko eingehen“. Interviewer sind nun speziell darauf geschult, nicht den Inhalt der Antworten, sondern die diesen zugrunde liegende Struktur, also die Entwicklungsstufe, zu erforschen. Das proaktive, entwicklungsorientierte Zuhören unterscheidet sehr streng zwischen Inhalt und Struktur. Laske's Ansatz geht davon aus, dass mit der Sprache Sinn konstruiert wird. Die Interviewer ermitteln die vorherrschende Entwicklungsstufe des Klienten anhand der Struktur, nicht anhand des Inhaltes der Antworten.

Die dritte CDF Dimension betrifft die *psychologische Balance* einer Person am Arbeitsplatz und wird aufgrund eines psychoanalytisch geprägten Fragebogens eruiert. Der Grundgedanke ist der, dass sich *Persönlichkeit* psychologisch aufgrund von eingeborenen Bedürfnissen (psychogenic needs) bestimmen lässt (Murray, 1938). Die Auswertung der Antworten des Kunden ergibt eine Darstellung des Gleichgewichts oder Ungleichgewichts, in der sich eingeborene Bedürfnisse zu Anforderungen verhalten, die entweder innere (des professionellen Übe-

richs) oder äussere (der sozialen Realität) sind. Es geht dabei vor allem um die Frage: "was kostet es dieser Person an ihrer jetzigen Arbeitsstelle zu wirken, und können diese Kosten vermindert werden?" Es ist Aufgabe des Coach, die im Arbeitszusammenhang entstehenden psychologischen Kosten des Kunden zu verstehen und durch Einbeziehung seiner Kenntnis der Entwicklungsdimension aufgrund von Feedback mit dem Kunden auf eine gleichgewichtigere Arbeitsweise hinzuarbeiten.

BEDEUTUNG VON CDF FÜR DAS ENTWICKLUNGS-COACHING

Die Einbettung menschlichen Verhaltens in die lebenslange Bewusstseinsentwicklung steht im Zentrum des Entwicklungscoaching. Im Coaching eines Klienten ist daher von überragender Bedeutung, in welcher *Entwicklungsphase* sich der Klient befindet. Wenn es keine Entwicklungsunterschiede zwischen Menschen gäbe, wäre die Welt ein Flachland (Ken Wilber). Die soziale Realität ist jedoch in keiner Weise „flach“; sondern vielmehr entwicklungs-mässig geschichtet. Und damit wird es wichtig, zu wissen, auf welcher Entwicklungsstufe sich der Klient befindet. Aber nicht nur das. Die Entwicklungsstufe des Coach wird ebenso wichtig. Denn wer als Coach seinen eigenen Entwicklungsstand nicht kennt oder verkennt, der kann seinem auf gleicher oder höherer Entwicklungsstufe befindlichen Klienten erheblichen Schaden zufügen. Diese Erkenntnis ist ein Kerngedanke des CDF und entspricht dem Grundsatz des professionellen Psychologen: "Richte keinen Schaden an!"

Kommt z.B. ein Klient mit einem Zeitmanagementproblem, können die gleichen Verhaltenssymptome bei unterschiedlichem kognitivem und sozial-emotionalem Entwicklungsstand verschiedene Bedeutungen haben. Das Coaching hat daher mit unterschiedlichen Interventionen darauf zu reagieren. Die Art und Weise, wie ein Klient seine Welt kognitiv und sozial-emotional konstruiert, beeinflusst seine Fähigkeit zu arbeiten, und zwar sowohl mit dem Coach wie in der organisatorischen Umgebung in der er sich befindet. Dies wiederum ist in seiner Auswirkung von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung. Diese Auswirkungen auf die Gesellschaft als ganzer sind jedoch nicht Thema der beiden hier vorgestellten Bände, obwohl sich Laske in anderen Arbeiten intensiv

mit dieser Frage auseinandersetzt (siehe auch seinen Lehrer Kegan, 1994).

FAZIT

Aus dem Werk Laskes ergibt sich für das in unserem Sprachraum vorherrschende Verhaltenscoaching eine wichtige Einsicht. Wenn die Entwicklung eines Klienten über die vertikale Zeitachse nicht einbezogen wird, bleibt vieles Wesentliche verborgen. Dies reduziert die Effizienz des reinen Verhaltenscoachings. Praktische Konsequenz der Aussagen von Laske ist auch, dass Coaches keine Klienten erfolgreich unterstützen können, die über eine höhere Entwicklungsstufe als sie selbst verfügen. Dies heisst, dass professionelles Coaches höheren Mastablen genügen muss als sie im Verhaltenscoaching gang und gäbe sind.

WÜRDIGUNG

Laske's vorliegende zwei Bände gehören in die Bibliothek aller Menschen, die sich mit Entwicklung beschäftigen, sei es im Coaching, in der Führung von Menschen in Unternehmen und Institutionen, in der Psychotherapie, in der Organisationsberatung, in Mediation, in Universitäten und Lehranstalten; kurz überall da, wo Menschen andere Menschen bei ihrer Entwicklung unterstützen. Obwohl der Inhalt sehr differenziert ist, sind die beiden Bücher spannend und leicht zu lesen. Die Schreibweise ist gut verständlich und die Zusammenfassung der Kapitel zeigt den jeweils möglichen Lernfortschritt hervorragend an. Das vorliegende Werk von Otto Laske ist eine Bereicherung für die europäische Coaching- und Entwicklungsliteratur.

LITERATUR

- Adorno, Th. W. (1966). Negative dialektik. Frankfurt: S. Fischer.
- Aderman, M. (1970). Industrial Personnel Inventory. Chicago: Institute of Technology.
- Bhaskar, R. (1993). Dialectic: The pulse of freedom. London: Verso.
- Basseches, M. (1984). Dialectical thinking and adult development. Norwood, N.J.: Ablex.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: Basic Books.
- Jacques, E. and K. Cason (1994). Human capability. Falls Church, VA: Cason Hall & Co.

- Jagues, E. (1989). Requisite organization. Arlington, VA: Cason Hall & Co.
- Kegan, R. (1986). The evolving self. Cambridge, MA: Harvard University Press (auch auf deutsch erhältlich).
- Kegan, R. (1994). In over our heads. Cambridge, Harvard University Press.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). Developing Reflective Judgment. San Francisco: Jossey Bass.
- Kohlberg, L. & Lickona, T. (Eds.) (1976). "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach," Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. New York: Rinehart and Winston
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. & Felix, S. (1988). A guide to the subject-object interview: Its administration and interpretation. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Laske, O. (1999). Transformative effects of coaching on executives' professional agenda. Ann Arbor, MI: Bell & Howell. (Order no. 9930438).
- Laske, O. (2006). Measuring hidden dimensions: The art and science of fully engaging Adults. Medford, MA: IDM Press (<http://www.interdevelopmentals.org/publications-idm-press.php>)
- Laske, O. (2009a). Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization. Medford, MA, IDM Press.
- Laske, O. (2009b) [übersetzt von Rainer v. Leoprechting]. Potenziale in Menschen wecken und messen. Handbuch der entwicklungsorientierten Beratung, Bd. 1. Medford, MA: IDM Press.
- Murray, H. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- Nisbett, R.E. (2005). The geography of thought. London: Brealey.
- Piaget, J. (1972) Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 91, 133-141.
- Perry, W. G. (1968). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BIOGRAPHIE

Dr. August Hager ist Schweizer und berät Inhaber familiengeführter Firmengruppen im weiteren Ausbau ihrer Gruppe durch Erwerb und Weiterentwicklung ihrer Unternehmen im Ausland und in der finanziellen Führung ihrer Gruppe. Als früherer CFO einer erfolgreichen internationalen Konzerngruppe und heutiger M&A-Berater von Firmeninhabern und als bei Trigon in Österreich ausgebildeter Coach für Unternehmer haben die Arbeiten von Otto Laske sein Interesse geweckt.

Dr. Hager ist unter mail@augusthager.com erreichbar.

STEP INTO THE SERVICE AND CHALLENGE OF DIALECTICAL THINKING: A BRIEF REVIEW OF OTTO LASKE'S MANUAL OF DIALECTICAL THOUGHT FORMS

This short article reviews the Manual of Dialectical Thought Forms included in Laske's Measuring Hidden Dimensions of Human Systems (2009). The article emphasizes the practical uses of dialectical thinking in process consultation.

Key words:

How we think. For many people, this may be a mysterious black box to consider. Most of the time, most of us are so busy thinking *what* we think that we are not *observing how we do* our thinking. In many life settings, *what* we think is on the surface more important than being aware of *how* we think. I daresay most of us probably operate on the belief that the ideas – the *content* – of what we think and say is most important for influencing, instructing, coaching, and/or leading others in our personal and professional lives.

Content – the subject matter of our thoughts – is not all there is to consider, however. How the thoughts are dynamically constructed – that is, *structured* – lies beneath the surface of thoughts' subject matter. The structure of thought, some of us in the develop-

mental field would argue, is vitally important to understand, oftentimes more than the surface level content it gives rise to. Yet, we have to acknowledge that it takes a different analytical lens to see the underlying structures of thought. To “see through” content's flesh down to its “skeleton” of underlying structure is a capacity that, with appropriate support, can be developed into a skill, and the skill further developed into an art. If we take the path of learning to see the structures of thought and how they work, we can expect our efforts to help others (and ourselves) increase their learning and effectiveness to extend well beyond the norm.

One of the structures of thought is called *dialectical thinking*. With relatively few exceptions (and there are exceptions), dialectical thinking is the most complex, most comprehensive, and most transformative way of thinking possible at this stage of human evolution. What makes dialectical thinking so complex, so comprehensive? In fully developed form, it is “systems-of-systems thinking.” But it does not just suddenly show up in that form. Rather, dialectical thinking is the result of dialectical processes of constructing itself.

The skill to observe *how* we think – and to use the resulting knowledge to serve others constructively – is not a simple one to develop, but it *can* be developed, with much reward. Otto Laske has dedicated himself for many years to explicating what is involved and to developing training materials and tools. He pursues this passion because he recognizes how essential dialectical thinking is. For example, if humans had always had and used this kind of thinking, we would never have operated in all our historical ways that generated global climate change and economic crises. We would have foreseen the systemic interconnections of behaviors,

beliefs, social structures, and unsustainable pressures on social and natural systems and behaved otherwise. At this point, we should be ratcheting up the amount of dialectical thinking that operates in our world. If we are to mitigate the damage we have caused and stop digging ourselves into the same holes, dialectical thinking is essential.

Dialectical thinking processes are essential because they continually receive, create, and process additional information in more complex ways than happens at pre-dialectical thinking stages. Open to the constant flow of additional information to consider, we can construct conceptual systems of understanding about our complex world. These are functions of our cognition's dynamic systems nature. When we are consciously interacting with the environment – including our social-emotional one – to understand our world, we are free of the constraints of closed-loop linear logics that fool us into thinking we understand how the world works and we have “the” solution for each problem. As Laske stresses, this is *open systems* thinking, rather than closed system thinking. It rises to the occasion Einstein spelled out succinctly: we cannot solve problems with the same level of thinking that created them.

To foster dialectical thinking, Otto Laske has recently published *Measuring Hidden Dimensions of Human Systems: Foundations of Requisite Organization, Volume 2* (IDM Press) the audience of process consultants. It introduces knowledge to undergird *cognitive-developmental coaching and management consulting*. As he told me, “It is the first comprehensive book in English on dialectical thinking in process consultation, and in its manual the largest repertory of dialectical tools.” The book and its manual, part of Laske's *Constructive-Developmental Framework*, are used in learning modules offered by his InterDevelopMental Institute (<http://www.interdevelopmentals.org/>). The book itself is available at <http://www.interdevelopmentals.org/publications-idm-press.php>.

The repertory of dialectical tools is the focus of this review: the *Dialectical Thought Form Manual*, which comprises the last third of the volume. I admit to regret that I confine myself to that scope, because the volume as a whole is rigorous, insightful, processual, and integral in its approach. Yet, because the manual is eminently practical and also like a book unto itself at 175 pages, I want to do it as much justice as possible in the space available here.

To begin, I share a consistent finding from my action research and teaching over the years to set the stage for understanding what the use of this manual entails. Cognitive and language sciences, as well as lived experience, already tell us that we humans are incessant classifiers of information. We classify types of objects, events, organizations, and other people in countless ways. Until we develop habits of increasingly more mature critical thinking (see stages of critical thinking at www.criticalthinking.org), what we do not tend to do is reflect on and classify the “outputs” of our thought.

For example, when asking people in groups to identify their concerns about a particular issue – that is, what worries them about it – I consistently hear a range of “outputs” that rarely includes such concerns. Instead, it is common to hear a collection of blame statements, opinions about the problem, diagnoses of the problem, solutions to the problem, and stories about what some person or group did. In such settings to date, almost never does a person initially express concern about impacts of an issue on themselves, their households, their businesses, or their communities. Rather, people begin to notice and filter their thinking and generate expressions of concern only when the uneven nature of the initial outputs is highlighted and examples of concerns are offered to show contrast.

The lesson here is that many of us do not have well-developed skills for paying attention to the nature of what we think and say. Without support, we tend to be so busy generating ideas that we do less well classifying our own thoughts into their “like types” or categories, even when asked for one such category, such as concerns about an issue that troubles us.

That prelude is meant to introduce the idea that to learn about dialectical thinking – and thus learn how to use it, measure it, and help others to develop it – involves critical thinking abilities to identify the nature of individual “chunks” of speech/thought and classify them. As Laske states, bluntly, the manual “is not a tool for dummies, but rather for those who have mastered formal logic and are ready to feel the pulse of their own thinking” (p. 450). The gift of the manual is that it uses effective pedagogy to assist in finding that pulse, with the expectation that participation in the Institute's training modules is also essential. Independent reading of the manual is asserted as insufficient instruction and counterproductive insofar as scorers of

dialectical thinking must learn how to play (a dialectical) devil's advocate role toward their own scoring. This requires instruction by proficient teachers and practice because "learning dialectical tools presupposes a stance that cannot be taught and is developmentally determined, and thus is different from individual to individual" (p. 455). Similarly, this review cannot convey a snapshot of what dialectical thinking is and does, but rather a snapshot of the manual's methodology.

The manual's stated purpose is to facilitate the learning and practice of dialectical thinking. Its ten-page introduction iterates in summary form some of the key explications given in the main body of the book. For example, it is a reminder to the reader of the earlier philosophical and adult development studies of dialectical thinking upon which Laske's work is based, notably the Frankfurt School's roots, Theodor Adorno's work in the 1950s and 1960s, and Michael Basseches' in the 1980s. The manual's origin is closely linked to the scoring manual first developed by Basseches' student M. Bopp to systematize Basseches' explication of dialectical thought forms. Thus the introduction iterates the quadrant organization Laske gives to Basseches' four categories of thought forms – those of *Process, Relationship, Context, and Transformational System* – integrating it with Bhaskar's work on dialectical thinking (Bhaskar, 1993). It relates them to the scoring system used in Laske's *Constructive-Developmental Framework* of which the manual is a part. These scores derive from and elaborate Basseches' original "fluidity index" for measuring dialectical thought: Fluidity Index (F-score), Cognitive Score (C-score), Systems Thinking Index (STI, an element of the C-score indicating the strength of metacognitive thinking), and the Discrepancy Score (D-score). Finally, the introduction outlines the structure of the manual, which is divided into two parts: the first instructs, and the second supplies assorted study and scoring materials.

Instructional Part A's four sections unpack thought forms in the "Quadrants of Dialectic:" Process, Relationship, Context, and Transformative System. These are the four quadrant-based classes of thought forms to be learned and used in scoring narratives, such as those generated from client interviews. Within each section are five subsections.

1. Statement of the main aspects of the Quadrant – its essence, and its sequence of thought forms

2. Overview of the class of thought forms therein
3. Presentation of each individual thought form, including examples, interpretation, and contrasts with other thought forms (so one can play devil's advocate and score accurately)
4. Listing of "mind opener" thought forms, with descriptions
5. Ten exercises for practicing each thought form in the quadrant.

Thought forms unfold in a predictable sequence, because "in dialectics... we are dealing with a network of concepts, each of which presupposes the other. Human concepts form an organized whole, just like the Quadrants, which cannot be ripped apart into isolated entities (although that is how thought forms are listed in a table and learned). In true dialectical fashion, human concepts are thus *separate but inseparable*, just as the pieces of the real world thought is trying to capture" (p. 473). By learning the thought forms, then, one is able to watch the organic unfolding of postformal thought and understand how and why it is constructed.

Once one learns that there is a natural sequence of thought forms and how and why they are cognitively formed, then the purpose of "mind openers" becomes evident. Used to frame probing questions, and usable anywhere from coaching sessions, to interviews, to everyday conversation, they invite openings to scaffold the move from one thought form to the next. Mind openers are open-ended questions designed for generic use. When we can predict the nature of thought forms, such generic questions are easy to develop independent of specific content. Fortunately, the manual provides a wide range of such questions, making it easy for learners to experiment and practice with them. When a mind-opening question prompts a movement to a next thought form, each such "move" increases the complexity of thought by one degree, so to speak. One cannot skip over any of those steps in the process to more complex thinking. Thus, well-used mind openers help challenge others' thinking to become more highly dialectical, a process that unfolds by degrees.

To use mind openers with oneself and others means becoming intimate with the dialectical thought forms. Toward that end, Part B materials include an array of compact and detailed tables and scoring assistance forms.

Despite the perfunctory-sounding nature of the manual, it is an incredibly rich read. The examples of each thought form in weak, medium, and strong forms are excerpted from interviews with people discussing real world concerns about organizational and personal life. They put meaningful flesh on the skeletons of thought forms introduced, and illustrate how thought becomes incrementally more complex, more nuanced, more comprehensive, all in dialectical interplays masterfully elucidated by Laske.

It is true that Laske's manual on dialectical thinking is not for dummies. But in conjunction with formal training, it *is* for the curious, the dedicated, the serious, those impassioned to learn about adult development in ways deep enough to perform transformative levels of process consultation with those they serve.

REFERENCES

- Adorno, Th. W. *Negative dialectics*. New York: Continuum.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization*. Medford, MA: IDM Press.

BIOGRAPHY

Sara Nora Ross, Ph.D., is founder and president of ARINA, publisher of *The Integral Process for Working on Complex Issues* and the journal *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research, and Praxis*. She holds an interdisciplinary doctorate in Psychology and Political Development, and teaches in the Antioch University McGregor graduate program in conflict analysis and engagement. She has published articles on adult and socio-political development, complex issues and decision making, and hierarchical complexity theory and its fractal dynamics, applications, and implications. She co-edited a recent triple issue of *World Futures: The Journal of General Evolution* on postformal thought and the Model of Hierarchical Complexity. Her interests span social sciences and integrate complexity science to arrive at metatheoretical understandings of human behavior at micro, meso, and macro scales. These inform her social analyses and designs of processes to work on complex problems. Her current research develops her discovery of the Model's fractals in complex decision making at higher orders of cognitive complexity. She lives in Ohio, USA.

E-Mail: sara.nora.ross@gmail.com

EIN IN ENTWICKLUNGSFORSCHUNG VERANKERTER BEGRIFF VON PROZESSBERATUNG

Dieser Aufsatz erweitert den von Edgar Schein konzipierten Begriff der Prozessberatung dadurch, dass er Befunde der nordamerikanischen Entwicklungsforschung in ihn einführt um zu einem erweiterten Begriff von Beratung zu gelangen. Nach kurzer Erklärung des ursprünglichen Begriffs wird dargelegt, inwiefern das Constructive Developmental Framework (CDF) sich auf ein Beratungskonzept gründet, das sowohl organisatorische Beratung wie psychotherapeutische Hilfestellung und andragogische Lehre umfasst. Vor allem wird Nachdruck auf die von CDF bereitgestellten kognitiven Werkzeuge, dialektische Denkformen genannt, gelegt, deren Verwendung die Erweiterung des Denkhorizonts von Kunden wie Schülern und Kollegen anstrebt. Es wird vorgeschlagen, Sozialwissenschaft auf eine Praxis hin zu erweitern, in der sogenannte "Theorien," dem Action Learning ähnlich, ihre Bestätigung und Validierung in der Unterstützung des real-zeitlichen Lernens Erwachsener finden.

Schlüsselwörter: entwicklungsverankerte Prozessberatung, andragogische sozialwissenschaftliche Lehre

Introduction to Developmental Process Consultation

This article extends E. Schein's notion of process consultation by extending it to its adult-developmental meaning. After briefly explaining the notion, the article shows in what way CDF leads to a concept of consulting that comprises organizational consulting as well as psychotherapy and andragogic teaching. Special emphasis is put on the cognitive development of those consulted to, following CDF. In conclusion it is suggested that it would be worthwhile to extend the social sciences in an andragogic direction, such that, in addition to teaching "theories," theories find their validation in supporting the real-time learning of adults.

Key words: developmental process consultation, andragogic teaching in the social sciences

EINLEITUNG IN DEN BEGRIFF DER PROZESSBERATUNG

E. Schein (1998) unterscheidet drei Modelle organisatorischer Beratung, die fortschreitend zunehmend die psychologische Eigenart des zu Beratenden berücksichtigen und dadurch dessen Anteil am Beratungsprozess erweitern: *das Expertenmodell, das Arzt/Patient Modell, und das Prozessberatungsmodell*. In dem ersten handelt es sich um eine Situation, in der für jemanden ein "Problem" entsteht, das als ein nur von einem Experten lösbares gehalten wird, woraufhin der Experte gefunden, eingeladen, und nach Lösung des Problems bezahlt und verabschiedet wird. Der Anteil dessen, der das Problem "hat" an der Lösung des Problems ist dabei minimal.

In einem weiteren Schritt entsteht die aus dem medizinischen Bereich bekannte Situation, in der ein Patient einen ärztlichen Experten sucht und besucht, von dem er annimmt, dass dieser "weiss" was zum Zwecke der Heilung des Patienten nötig sei. Obwohl hier der Arzt im wesentlichen die Führung übernimmt, wird dennoch vom Patienten erwartet, dass er die auftretenden Symptome so sorgfältig wie möglich beobachtet und beschreibt, und ferner den Direktiven des Arztes entsprechend handelt. Durch solches Verhalten kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen beiden Parteien ohne dass der Patient selbständige Schritte zu unternehmen hätte. Jedoch hat der Patient z. B. die Möglichkeit, verschiedene Diagnosen einzuholen oder in die alternative Medizin auszuweichen.

Beim dritten Modell, eben der Prozessberatung im Sinne von Schein, wird der Anteil

des zu Beratenden an der Beratung weiter dadurch verstärkt, dass der Experte/Berater der psychologischen (oder "klinischen") Einsicht folgt, dass die Lösung des gestellten Problems eigentlich nur durch den möglich sei, der es gestellt hat. Damit wird die Problemstellung selbst durch den Berater problematisiert, insofern jetzt die Frage entsteht: "warum sieht denn mein Kunde, Schüler, oder Kollege das Problem so wie er/sie es mir gegenüber darstellt?" Das Problem hört damit auf, ein wohl-definiertes Problem zu sein und wird, mit H. Simon zu sprechen, zu einem unzureichend strukturierten (ill-structured) Problem. Dies bedeutet auch, dass der Berater nicht länger für die "Lösung" des Problems verantwortlich zu machen ist, weil nämlich diese Lösung von der Denkweise dessen, der das Problem "hat" und formuliert hat unabtrennlich ist.

INWIEFERN CDF DEN AUSGEFÜHRTEN BEGRIFF VON BERATUNG ERWEITERT

An dieser Stelle setzt nun das *Constructive Developmental Framework* ein, indem es die Frage aufwirft: "was sind eigentlich die entwicklungsverankerten Gründe dafür, dass der um Rat Fragende das Problem so, wie er es darstellt, konzipiert und erfährt?" Die Prämisse einer Beantwortung dieser vom Berater sich selbst gestellten Frage ist die, dass es im Kunden, Schüler, oder Kollegen *gute Gründe* dafür gibt, dass das Problem sich so präsentiert wie es das tut. Damit wird also die Geistesverfassung der Beratung erreichenden Partei problematisiert, und es wird angenommen, dass diese sich präzise in der Art widerspiegelt, in der das Problem gestellt wurde. Nimmt man nun ferner noch an, dass Geistesverfassungen einer erforschbaren Entwicklung über die Lebensspanne hin folgen, und zwar sowohl im sozial-emotionalen Sinne des Erfahrens wie im kognitiven Sinne der internen Konstruktion von Erfahrung, dann gelangt man zu dem Schluss, dass ohne ein tieferes Verständnis der der Geistesverfassung zugrundeliegenden Bewusstseinsentwicklung eine Lösung des gestellten Problems schlechthin unmöglich sei.

VIER THEORETISCHE HERAUSFORDERUNGEN AN ENTWICKLUNGSVERANKERTE PROZESSBERATUNG

Aus dieser Situation, gleichgültig ob sie in einem organisatorischen, schulischen, akademischen, oder anderen Zusammenhang sich ergibt, entstehen nun die folgenden Innovationsdesiderate:

1. eine Theorie der Praxis entwicklungsverankerter Prozessberatung zu entwickeln
2. ein diszipliniertes Trainingprogramm für Praktiker der Prozessberatung zu schaffen
3. die aus dem neuen Ansatz sich ergebenden institutionellen und praxisbezogenen Veränderungen professioneller Beratung transparent zu machen
4. eine Kritik orthodoxer Beratung und Lehre zu artikulieren, die deren Beschränkungen deutlich macht.

Obwohl diese Herausforderungen am Interdevelopmental Institute seit einiger Zeit verstanden, akzeptiert und zum Teil schon beantwortet worden sind, bedürfen sie doch weiterhin der Aufmerksamkeit.

GENAUERE BESCHREIBUNG DER CDF PERSPEKTIVEN

Ich habe oben die Prämisse eingeführt, dass Problemstellungen eine Entwicklungs-geschichte in demjenigen haben, der sie artikuliert. Nun entsteht die Frage, welche Bewusstseinsdimensionen es denn seien, die für eine bestimmte Problemstellung verantwortlich seien. CDF versucht, die Vielfalt solcher Dimensionen dadurch einzugrenzen, dass angenommen wird, es gäbe zwei überaus wichtige lebenslange Entwicklungsstränge, nämlich den *sozial-emotionalen* und den *kognitiven*, die zusammen und in ihrer Interaktion die eher verhaltensbestimmten Faktoren, die zu einer Problemstellung beitragen, in hohem Grade bestimmen. Im kognitiven Bereich wird ferner angenommen, dass es im Bewusstsein des zu Beratenden Vorstellungen davon gibt, was als "Wahrheit" gesehen und gerechtfertigt werden kann (epistemisches Wissen über das eigene Wissen).

Obwohl der Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen, kognitiven, epistemischen, und psychologischen (oder vom Verhalten bestimmten) Komponenten komplex aussieht, lässt sich durch methodologisches Fiat

eine Eingrenzung dieser Komplexität dadurch erreichen, dass man sich sagt, es stehe im Beratungsprozess letztendlich die in der natürlichen Sprache artikulierte Problematik der Erfahrung des Beratung Suchenden im Mittelpunkt, gleichgültig ob es sich um ein Lernproblem, ein Entwurfsproblem, oder ein mit einer Situation vorgegebenes soziales oder psychologisches Problem handle. Dies wird weiter durch die Annahme konsolidiert, dass man konstruktivistisch annimmt, jeder schaffe sich aufgrund seiner geistigen Entwicklung seine spezifische, "eigene" Welt, die von jeder anderen zwar abweicht. Da nun Entwicklungstheorie lehrt, dass Erwachsene in verschiedenen Kulturen sich auf eine strukturell vergleichbare Weise über die Lebensspanne hin entwickeln, lassen sich persönliche Wissens- und Bedeutungssysteme empirisch miteinander vergleichen.

ERWACHSENE UNTERRICHTEN IST PROZESSBERATUNG

Ein gutes Beispiel für die entwicklungs begründete Prozessberatung aufgrund solcher konstruktivistischer Annahmen ist etwa die Situation, in der jemand, der CDF beherrscht, versucht einer Gruppe von Lernenden den Unterschied zwischen verschiedenen Stufen sozial-emotionaler Entwicklung "beizubringen." Das dabei gestellte Lehrproblem ist eher andragogisch als pädagogisch insofern es sich bei den Lernenden um Erwachsene handelt, die nur aufgrund ihres eigenen Entwicklungsstandes, ihrer idiosynkratischen Erfahrung und Lernhaltung diese Unterschiede wirklich "verstehen," und sodann auch in ihren Kunden durch Interview und Interviewauswertung "entdecken" können. Dies bedeutet, dass eine einfache "Erklärung" der Unterschiede sozial-emotionaler Stufen erhebliche Beschränkungen hat sogar dann, wenn sie von Modellierung aufseiten des Lehrenden begleitet ist. Dies deshalb, weil man um solche Unterschiede herauszufinden sich selbst als Instrument der Forschung oder Untersuchung einsetzen muss, und zwar so, dass man methodisch alles das ausklammert, was der Erhebung von Entwicklungsevidenz im Sprechenden (dem man "zuhört") entgegensteht. Konkret gesagt, ich muss als "lehrender Berater" andragogisch so verfahren, dass ich primär auf die momentanen geistigen Prozesse achte, die in meinem "Schülern" bei der intellektuellen Assimilation von Lehrstoff, beim Interview

oder auch der Interviewanalyse sich abspielen. Das Lehrproblem ist also hier ein von der Interaktion der Gruppe mit dem "Lehrer" und mit sich selber nicht länger abtrennbares, sondern besteht präzise in dieser Interaktion selbst, obwohl sich diese auf ein durch Sprache Abbildbares, und insofern von der Interaktion selbst Geschiedenes – nämlich eine bestimmte Entwicklungsstufe oder Entwicklungsphase – bezieht. Ferner kommt hinzu, dass der Lehrende selbst eine bestimmte Entwicklungsstufe einnimmt, und dass derselbe Lehrstoff auf verschiedenen Entwicklungsstufen distinct anders dargeboten und verstanden wird, von persönlichen Vorlieben und psychologischen Eigenheiten ganz abgesehen.

Es ist deutlich, dass hier Lehre zu einer entwicklungsverankerten Prozessberatung wird. Eine rein begriffliche Klärung unterschiedlicher sozial-emotionaler Stufen ist einfach unzureichend. Vielmehr muss der Lernende, der in seinem/ihrem geistigen Prozess "beraten" wird, aus sich selbst, das heisst aufgrund eigener Lebenserfahrung, zu einer Einsicht in die Entwicklungsstufe anderer – wie etwa von Kunden oder Kollegen – gelangen. Dies aber ist eigentlich nur dadurch möglich, dass man zumindest eine Auffassung seiner eigenen Entwicklungsstufe hat oder sich vorgibt. Obendrein muss aber auch der "Lehrende" zum Verständnis seiner/ihrer "Schüler" seiner eigenen Lebenserfahrung bewusst und offen sein.

VOM NUTZEN DIALEKTISCHER DENKFORMEN

In dieser Situation ist es von grosser Hilfe, dass man im CDF zu *Denkformen* Zugang hat, die miteinander dialektische Quadranten bilden derart, dass eine Denkform immer an eine andere gebunden ist, und sie oft sogar zur Voraussetzung hat. Genauer gesagt, handelt es sich um vier "Klassen" von Denkformen – Prozess (P), Kontext (K), Relation (R), und Transformationelles System (T) – die aber nicht als statische Klassen, sondern als inein-übergehende *Momente* zu verstehen sind (Bhaskar, 1993). Dies ist der Fall, weil die drei ersten Momente (P, K, R) nur dann sinnvoll und inhaltlich bestimmt sind, wenn sie die konstitutive Beziehung widerspiegeln, in der sie sich zu Denkformen der Klasse T befinden, welche sie insgesamt voraussetzen. Wir haben es also bei den dialektischen Quadranten mit einem in sich differenzierten organisierten Ganzen zu tun, das nicht

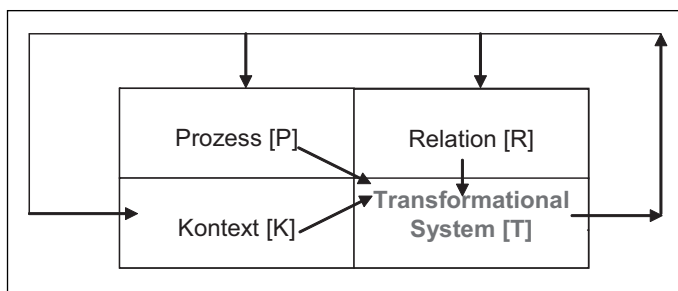


ABBILDUNG 1:
Die vier Quadranten der Dialektik

nur erkenntnistheoretisch sondern auch ontologisch bestimmend ist.

Nun ist diese "dialektische" Verschränkung von Denkformen nichts anderes als der in der natürlichen Sprache gemachte Versuch, sich mit einem anderen Sprechenden über die Welt zu verständigen und zu beraten. Die diesen Versuch bestimmende Konstellation ist nicht die von Subjekt und Objekt, sondern vielmehr die von *Subjekt-Subjekt-Objekt*, also von "ich spreche mit dir über ein Objekt" das sowohl ein "inneres" wie "äusseres" sein kann.

Wenn ich nun als eines dieser beiden Subjekte, sei es auch nur hypothetisch, etwas über die "Geistesgeschichte" des von mir "angesprochenen" Subjekts weiss, so kann ich so verfahren, als befänden wir uns in einem gemeinsamen, harmonisch zwischen uns geteilten geistigen Raum, in dem wir beide "interdevelopmentally" miteinander in der Sprache verkehren, und dadurch innere wie auch äussere Objekte und deren Interpretationen austauschen können. Obwohl physisch und psychologisch verankert, ist dieser Raum ein abstrakter, von der gemeinsamen Sprache gehaltener. In ihm "schwimmen" Denkformen, die sowohl sozial-emotional wiegbar wie auch konzeptuell bewertbar und "auslotbar" sind.

Wenn ich nun als Berater diesen gemeinsamen Raum betrete, so kenne ich aufgrund von CDF Pfade, auf denen ich anderen Subjekten nicht nur "begegnen" kann, sondern sie auch dazu "bewegen" kann, mir Mitteilung über ihren Geisteszustand zu machen, und zwar gleichgültig ob sie mir über ihren Lieblingshund oder ihren Beruf erzählen wollen. Ich habe Methoden gelernt, aufgrund derer ich sondieren kann, wie mein Partner sich sozial-emotional vor- und darstellt und kognitiv begrenzt (jedenfalls solange ich entwicklungs-mässig dem Partner einen Schritt voraus bin) – sogar dann, wenn ich um meine eigene Entwicklungsposition präzise nicht ohne Hilfe Dritter wissen kann.

Nun klingt dies so, als ob ein entwicklungs-mässig denkender Berater ein allsehender

Mensch sei, vor dem man sich gehörig in Acht zu nehmen habe, zumal es ihm gar nicht um Denk-inhalte, sondern um Denkstrukturen geht, die Denkinhalten zugrundeliegen. Doch ist dies eine Karikatur entwicklungswissenschaftlicher Allmacht. Vielmehr ist es so, dass Entwicklungsdenken zu einer neuen Art von Bescheidenheit führt, deswegen, weil man sich seiner eigenen Grenzen im Fühlen und Denken bewusst und daher den Schwierigkeiten anderer offen ist.

FAZIT

Entwicklungsbegründete Prozessberatung beruht also auf einem Entwicklungsvorsprung den ich in aller Bescheidenheit strategisch dazu nutze, im Einvernehmen mit einem oder mehreren Anderen deren gegenwärtigen Geisteszustand mir – formal oder informell – zu vergegenwärtigen. Dazu kann ich aufgrund von CDF Mittel wie Begriffe und Notationen verwenden, die mir helfen, von mir oder anderen zutage geförderte Entwicklungsbefunde zu erleben und zudem abstrakt und formelhaft darzustellen (z. B., "Keganstufe 4" oder "Systemdenkensgrad <25%"). Diese Befunde sind abkürzende Zeichen, die ich dazu verwenden kann, mir "ein klarer Bild" über die von anderen verfolgten Problemstellungen, Gefühlslagen, oder auch moralischen Bewertungen zu verschaffen, so dass ich in diese "eingreifen," sie klären, oder sie auch verändern und weiterentwickeln kann.

EINIGE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ich habe oben entwicklungsverankerte Prozessberatung (developmental process consultation) als eine methodologisch bestimmte Verfahrensweise beschrieben, die sich um die Erweckung des Bewusstseins anderer bemüht und dabei ein höheres Selbstverständnis zu erheischen hofft. Diese Bemühung ist weder eine rein sozial-emotionale – in Ant-

wort auf die Frage "was soll ich tun und für wen?" – noch eine rein kognitive – in Antwort auf die Frage "was kann ich tun und was sind meine Alternativen?" Als in der Sprache gefasste ist sie vielmehr eine beide Entwicklungsstränge bruchlos verbindende, in der vollkommenes Gleichgewicht von Haltung (stance) und verwandten Denkwerkzeugen (tool) besteht. Die Art und Weise in der ich mich zur Welt "stelle," gibt mir bestimmte Denkwerkzeuge an die Hand und verweigert mir andere, von meiner Stellung her unerreichbare, so dass stets zwischen eingenommener Haltung und verfügbaren Werkzeugen eine absolute Harmonie waltet. In dem Masse wie meine Haltung weltoffen und meine eigene Wissensbegrenztheit von mir akzeptiert und artikuliert wird, kann ich darauf vertrauen, dass meine Begegnung mit anderen, die diese Haltung "teilen" eine für beide Seiten erspriessliche (interdevelopmentally fruitful) sein wird. Ich kann deshalb jede falsche Überlegenheit ablegen und authentisch darum ersuchen, dass meine Haltung von meinem Gegenüber erwidert wird, derart dass wir beide danach suchen, Problematisierungen zu schaffen und aufzulösen, die uns beiden weiterhelfen, – mir als Berater, und dem Anderen als dem, dem Rat zuteil wird.

Insofern ich nun der vom Bewusstsein her "Entwickeltere" bin, funktiere ich als "Lehrer," "Berater," "Coach," oder "Mentor." Als solcher bin ich davon befreit, Verantwortung für den Ausgang der Beratung übernehmen zu müssen, da dieser Ausgang grundsätzlich von dem um Rat Bittenden und Lernenden abhängt. Ich selber kann als Berater – in welchem Modus ich auch verfahren möge – nur dazu verpflichtet werden, mein Äusserstes zu tun um in anderen das Bewusstsein zu erwecken, dessen sie sich fähig zu zeigen das Potential besitzen.

ERWEITERUNG DER SOZIALWISSENSCHAFT AUF DIALEKTISCHE PRAXIS HIN

Man kann den Begriff "Sozialwissenschaft" auf vielfache Weise verstehen, je nachdem was man sich bei den Termini *sozial* und *Wissenschaft* vorstellt. Ein dialektischer Begriff von Sozialwissenschaft im Sinne von Bhaskars *Kritischem Realismus* wäre der, dass Sozialwissenschaft genau die soziale Wirklichkeit artikuliert, in der sie institutionell verankert ist, und ferner, dass undialektisches Denken in der Sozialwissenschaft dazu neigt, die Funktion und Bedeutung menschlicher

Handlung zu unterschätzen oder gar auszuklammern (http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rbhaskar_rbi.html).

Erkenntnistheoretisch heisst das, dass eine formallogisches Denken nicht überschreitende oder wenigstens methodologisch reflektierende Sozialwissenschaft kategoriale Fehler wie Verdinglichung von Prozessen, Verschleierung von Schichtungen, Reduktion gesellschaftlicher Ganzheiten auf individuelle Bewusstseinsmonaden, und Verniedlichung oder Ausklammerung der Funktion menschlicher Handlung begeht (Bhaskar, 1993). Im Sinne von CDF kommen diese Fehler der Vernachlässigung von Denkformen des Typus *Prozess, Kontext, Relation, und Transformation*, also der Quadranten der Dialektik, gleich (Laske, 2009).

Aufgrund des im Vorhergehenden über entwicklungsverankerte Prozessberatung Gesagten wird der Gedanke bedeutsam dass, wie Prof. Schweikert darlegt, Sozialwissenschaft die Möglichkeit hat, ihre Theorien weniger als von der menschlichen Bewusstseinsentwicklung losgelöste Wirklichkeitsbeschreibungen, sondern als Aufrufe dazu anzusehen, über Wirklichkeit als eine ganzheitliche, in fortwährendem Wechsel befindliche nachzudenken. Nach Schweikerts Auffassung würde dies die Einrichtung und Förderung einer andragogischen wie auch dialektischen Praxis im akademischen Bereich beinhalten. Solche Praxis würde Reflektion der Grenzen formallogischen Denkens mit Ansprechen der in den Lernenden lebendigen Suche nach *Zukunftsbildung* – Herausbildung einer Zukunft – verbinden, und sich dabei der momentanen Entwicklungsschranken der Lernenden sowie der Grenzen der eigenen Denkentwicklung bewusst sein bzw. bleiben.

In diesem Lichte gesehen könnte man CDF als einen Versuch werten, Denkmittel für eine in höherem Masse andragogische als pädagogische Sozialwissenschaft bereitzustellen, in der dialektische Praxis konkret die von zukunftssuchenden und -gestaltenden Menschen ist.

LITERATUR

- Adorno, Th. W. (1966). *Negative dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
 Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*.

- Knowles, M. S. (2007). *Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenentwicklung*. München: Elsevier.
- Beratung, Band [übersetzt von Rainer v. Leoprechting].
- Laske, O. (1966). *Über die Dialektik Platons und des frühen Hegel*. München: Mikroskopie.
- Laske, O. (1999). *Transformative effects of coaching on executives' professional agenda*. Massachusetts School of Professional Psychology. Ann Arbor, MI: Bell & Howell.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions: The art of fully engaging adults*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009a). *Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of Requisite Organization*. Medford, MA: IDM Press.
- Leoprechting, R. von (2010). *Potenziale in Menschen wecken und messen. Handbuch der entwicklungsorientierten Beratung*, Band Medford, MA: IDM Press.
- Schein, E. (1998) *Process consultation revisited*. Reading, MA: Addison-Wesley.

E-Mail: otto@interdevelopmentals.org

CDF: TOWARDS A DECISION SCIENCE FOR ORGANISATIONAL HUMAN RESOURCES? A PRACTITIONER'S VIEW

Selection decisions concerning a business organization's management are critical to the success of that organization, but to date there has been little use of rigorous scientific methods and knowledge to inform the decision making process. Recent calls by academics have urged practitioners to adopt a "Decision Science" approach to Human Resources by grounding decision-making processes in sound theory and logical frameworks and by monitoring and measuring the outcomes of HR decisions. This paper contends that CDF is a step forward in terms of meeting such requirements in the field of executive selection decisions and provides a testable hypothesis that relates measurements of executives' developmental profiles to the level at which they can function effectively within an organization. As such it should be considered as a valid and useful "Decision Theory".

Key words: decision science, organizational leadership, adult development

EVALUATING CORPORATE LEADERS: A STEP OF GREAT CONSEQUENCE

Few decisions are as critical for the fate of an organization as the choice of the organization's leaders. The senior management of an organization determines the business' strategy involving decisions about which products and services to sell, which markets to serve, and how to structure the organization to serve its customers efficiently and effectively. Such decisions can have highly successful or sometimes catastrophic consequences. For example, the decision of the UK banking group RBS to acquire the Dutch bank ABN Amro in October 2007 has been instrumental in causing massive losses, with the resultant value of the bank now less than 5% of what it was when the merger went ahead. The key proponent of the takeover, the former Chief Executive Sir Fred Goodwin, was an experienced banker who had initiated a string of successful mergers in previous years. Although the seeds of the banking crisis that has engulfed the world in the last year were somewhat in evidence at the time and market sentiment was against the merger, Goodwin went ahead with the deal that has now resulted in the bank being effectively nationalized, and which has ultimately caused him to lose his job and his reputation. As Goodwin faces a public outcry to hand back his generous pension rights, we may ask; "was he the right man for the job?"

In the corporate world, there are many stories such as Goodwin's as well as many other more successful ones. Such stories raise questions about the way that corporate leaders are identified and evaluated. For example, when executives are hired from outside to join an organization, there are obvious risks and costs attached. A poor choice can result not only in damage to the organiza-

tion, but also the loss or disaffection of existing managers who saw themselves as eligible for the role. The financial costs include not only any losses incurred by the executive's activities, but recruitment and compensation fees (which may amount to several times the individual's annual salary). It follows therefore that organizations, and specifically the Human Resource functions within them, should be very interested in ensuring the quality of their leadership selection decision-making processes.

Cascio and Boudreau (2007) contend that decisions about human resources are based typically on very naïve logical frameworks, and that more rigorous, logical and principles-based frameworks are required to understand the connections between human capital and organization success. They argue that logical frameworks and measurement techniques are as essential in making decisions about talent as they are in other management disciplines such as finance and marketing. They call on organizations to adopt a "decision science" approach to human resources, where decision systems follow scientific principles and draw on scientific research about human behavior. As a practitioner, working with organizations in the UK and Europe to inform and improve their selection processes, my experience is that business leaders are often very uninformed about the scientific theory and knowledge that could help them make better leadership selection decisions. Surveys of managerial selection reveal that the most commonly used selection methods are those generally thought to possess poor predictive validity and furthermore vary considerably between different nationalities and cultures (Ryan, McFarland, Baron & Page 1999). Typically such practices simply involve unstructured interviews, CV's and reference checks. Whilst not specifically confined to managers or organizational leaders, Schmidt and Hunter (2004) provide evidence that general mental ability "predicts both occupational level and performance within one's chosen occupation and does so better than any other ability, trait, or disposition and better than job experience". Given the strength of this finding one might expect that some measure of cognitive ability would form a fundamental part of the selection process of any managerial candidate, yet this does not seem to be the case. There are a variety of reasons why this state of affairs should exist, including the potential for such tests to contain a racial and age bias.

However apart from the charge of unfairness, there are two rather obvious problems with the use of standard tests measuring cognitive ability. Firstly, the problems presented in such tests rarely (if at all) duplicate the complexity and uncertainty of the problems that managers typically face in their jobs. The tests, which are usually based on traditional IQ tests, generally require the taker to find answers to a large number of logical deduction problems within a short space of time. In the world of business such problems are rare and unlikely to be the ones that would tax a manager's competence. Secondly, beyond a certain threshold level, the correlation of performance on such tests with managerial performance is much less clear cut. High performance on the tests simply does not guarantee managerial success, and managerial failure still occurs in people who are considered by the peers to be very "smart" (Finkelstein et al. 2009)

Dissatisfaction with the narrowness of cognitive ability measures has led to the popularization of other concepts of intelligence, of which EQ – Emotional Intelligence (Goleman 1995) is perhaps the most widely applied when considering the qualities needed for leadership. Goleman defined EQ as the ability to manage oneself and one's relations. Advocates of EQ argue that it is twice as important as IQ, that it becomes more important the more senior the executive, and that it can be learned (Furnham 2003). Emotionally intelligent people are self-aware, socially competent, and able to regulate their feelings and to motivate themselves – all qualities that are presumably desirable in leaders. However despite its popularity, EQ is suspect as a scientific concept for being internally inconsistent and unreliable to measure (Hogan & Stokes, 2006). In order to prove the validity of EQ as a valid concept, it should be possible to show that measures of EQ relate to performance at work, and that the different components of EQ are related. This far, such evidence is missing.

An alternative approach to the measurement of executives' IQ and EQ, is offered by interview techniques such as PBI (past behavioral interview) and competency based interviews. In such interviews candidates are asked to give examples of how they handled particular work related challenges in past roles. The questions are organized to measure how the candidate would approach tasks which are considered essential to successful performance in the role in question. There are a number of underlying assump-

tions to this process. Most obviously, there is an assumption that candidates' accounts of what they did in the past are accurate, or if not, that they at least represent how the candidates would act if they were to encounter such a situation again. Familiarity with such interviewing techniques may enable candidates to predict the type of questions to be asked and to construct answers that might appeal to the interviewer but bear little relation to how they would actually act in practice. A second assumption is that the competences being measured by the interview questions are in fact relevant to the role in question. Given the complex and shifting nature of managerial roles it is not a trivial task to ensure that the right questions are being asked. A third assumption is that the interviewer is competent to interpret, understand and evaluate the answers given. Interviewers are known to have their own prejudices and are more likely to look for evidence that confirms their initial perceptions of the candidate than to search for disconfirming evidence. Research into the validity of such interviewing techniques is relatively positive about their capacity to predict performance on the job (criterion validity), but less convincing about their ability to measure the specific competencies that they purport to measure (construct validity) (Salgado & Moscoso 2002).

IS THERE A BETTER WAY?

I have discussed briefly three areas where science has been applied to help answer the very practical question; "does this person have the capability to perform well in a managerial role?" and have argued that none of the scientific tools from each area provide a very effective answer. They are, in Cascio and Boudreau's parlance „naïve“. A significant failing of each of these approaches is that they do not take account of a number of aspects of organizational life. Firstly and most importantly, leadership is a dynamic process that is as dependent on the characteristics of those being led, the followers, as it is on the characteristics of the leader. I contend that it is the position of the leader relative to his or her followers that is critical. What matters in this relationship are not the absolute skills of the leader, but whether the leader has in some way more to offer than the people being led. Secondly, managerial work is broad and fluid. Managers have to be flexible, and therefore no single set of

characteristics is necessarily more important than any others. It is the "whole package" that counts. Thirdly, managerial work is conducted within the context of a competitive environment. Success is dependent on being better than the competition, rather than having a particular level of knowledge or ability. It is in this vein that a developmental approach to managerial competence is interesting since if leadership capability can be measured in terms of level of human development, then the possibility would exist for a logical framework to be applied to decisions concerning who should lead whom. Boudreau and Ramstad (2004) contend that a *decision science for organizational human resources* requires, amongst other things, a teachable and consistent point of view. Taking the example of talent management, they argue that organizations typically are inconsistent and idiosyncratic in their approach to decisions about talent pools. I would argue that the same holds true for decisions about leadership selection. However, I believe that CDF (constructive developmental framework) now offers a way forward that is both teachable and consistent, as well as answering a number of problems associated with the methods currently in use by organizations.

Firstly, CDF integrates measurement of an individual's cognitive, socio-emotional and behavioral characteristics. As we have seen, the three different approaches that organizations take to measure leadership capability have traditionally focused on IQ, EQ and behavior, however typically these have been assessed in isolation as mutually exclusive alternatives, rather than combined together in a single package. (A possible exception to this is the "assessment centre" approach which depends for its validity on multiple exercises and multiple raters, but which is rarely used at more senior levels on the grounds of cost and complexity). CDF purports to assess CD (cognitive development), ED (emotional development) and behavior separately using three different tools and to provide metrics which enable direct comparisons to be made between people.

Secondly CDF addresses the problem of the measurement of cognitive capability by focusing on dialectical (post formal) thinking skills as opposed to logical (formal) thinking skills. This is entirely consistent with developmental psychology findings that beyond adolescence, adults develop thinking skills which go beyond mastery of formal logical operations (Chiou, M., & Lin, J. 2001). Post-

formal thinking skills are considered to involve the capacity to identify and challenge assumptions, to take and integrate multiple perspectives, and to relate different systems and Ideas to each other. CDF recognizes what is acknowledged within the business world but not widely understood, which is that successful leaders have very sophisticated thinking skills (Menkes 2005; Martin 2007). Hence, despite their success in predicting occupational attainment, conventional IQ and ability tests measure the wrong type of thinking when attempting to discriminate between business managers who usually have already acquired adequate formal thinking skills. In measuring post formal thinking skills, CDF uses Basseches' (1984) dialectical thinking framework consisting of 24 *moves in thought* and derives a precise "systemic thinking" score for individuals based on the frequency and clarity of their use of these thinking patterns within an hour long interview.

Thirdly, CDF applies a more tightly defined approach to the notion of emotional intelligence (EQ) seeing this in terms of Kegan's theory of socio-emotional development (ED) (Kegan, 1982). Measurement of an individual's level of ED is made via a version of Kegan's subject-object interview rather than the more mechanistic form of questionnaire that typically measures EQ. Because of its emphasis on development, the theoretical underpinnings of ED are somewhat stronger than those of EQ. Furthermore, the dynamic and fluctuating nature of an individual's approach to their working relationships with others is more powerfully characterized by the nature of socio-emotional scores. To illustrate, rather than a single normative score on an EQ „index“, which merely indicates whether an individual has endorsed greater of fewer numbers of items on a bi-polar scale relative to a norm group, ED scores comprise a *centre of gravity*, the risk of regressing to a lower level, and the potential of rising to a higher level. Hence it can be argued that ED gives a much richer picture of an individual's emotional make up than other forms of EQ measurement.

Fourthly, CDF measures an individual's behavioral profile in terms of the balance or imbalance between their subjective needs and aspirations, and the pressure of their environment as they experience it. The hypothesis here is that an individual's effectiveness in at work is also a function of the extent to which they can get what they want and need from their role. Gaps between what a person

needs and what they think the organisation should offer ideally represent mis-channeled energy (energy sinks) and gaps between how the person perceives the organisation and how they would like it to be represent „frustrations“. CDF therefore offers a means to measure „fit“ in terms of what a role might demand behaviorally and how a person might behave in order to feel comfortable. This data is potentially useful to identify needs that might underpin „derailers“ - aspects of a business leaders behavior that cause them to fail in positions to which they are otherwise well suited (Dotlich & Cairo, 2003)

Lastly, CDF proposes a theoretical framework linking an individual's positioning in terms of their CD and ED scores with their hypothetical level of accountability within an organisation. This bold move is not attempted by most forms of management assessment, however it is essential if hiring and promotion decisions are to be made on a scientifically testable basis. CDF draws on the work of Jaques (1998) by conceptualizing organizations in terms of strata which are defined in terms of the complexity of work involved at each level. Jaques posited 8 corporate strata, hierarchically organised, with CEO level positions at stratum 7, (board members at level 8) down to shop/office floor workers at stratum 1. CDF proposes theoretically that to work effectively at any particular stratum, an individual should have a minimum capability in terms of his cognitive and socio-emotional scores. This is certainly a testable hypothesis within certain constraints imposed by the lack of specificity in the concept of „effectiveness“.

CONCLUSION

The CDF methodology therefore gives a comprehensive view of the capability of an individual from the perspective of cognitive, socio-emotional and behavioral assessments and links this theoretically to the maximum level within an organisation at which the person would work effectively. CDF is soundly based theoretically and produces testable hypotheses. As such I consider it meets the requirement of a decision *theory*, if not yet those of a decision *science*. As with any system of assessment there are some potential limitations. From a methodological point of view, interviewers need to be highly skilled in eliciting cognitive and socio-emotional data from their subjects. Simply put, a poor in-

interview yields poor data. At a minimum, interviewers may need to be the equal of their interviewees from a developmental standpoint in order to engage in a dialogue in the cognitive interview that would allow the interviewee to demonstrate the full range of their thinking. In terms of the socio-emotional interview, interviewers must also be capable of generating a level of personal disclosure from the interviewee that would not be typical of more standard selection interviews. Whilst such trust building is a normal part of a coaching process, selection situations offer fewer opportunities and interviewees may feel they are putting themselves at risk by full disclosure. From a theoretical standpoint, more work needs to be done to establish that Basseches' framework for dialectical thinking accurately captures the range and depth of successful business leaders' cognitive abilities. Similarly, more work will be necessary to establish that Kegan's socio-emotional levels meaningfully map on to levels of leadership hierarchy which are often more complex (and sometimes more simple) organizationally than Jaques conceived.

REFERENCES

- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Boudreau J. & Ramstad P. (2004). *Talentship and the evolution of human resource management from „professional practices to strategic talent decision science“*. Center for Effective Organizations - Marshall School of Business, University of Southern California - Los Angeles.
- Cascio W. & Boudreau J. (2007). *Investing in people: financial impact of human resource initiatives*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Chiou, W. & Lin, M. (2001). The development of postformal thinking beliefs: Relativistic thinking and dialectical Thinking. *Journal of Education and Psychology*, 24 (1), 191-222,
- Dotlich D.L. & Cairo P.C. (2003). *Why CEO's fail*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Finkelstein S., Cambell A. & Whitehead, J. (2009) *Think again: Why good leaders make bad decisions and how to keep it from happening to you*. Harvard Business School Press.
- Furnham, A. (2003). *The incompetent manager: The causes, consequences, and cures of management failure*. London: Whurr.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hogan, R. (2006). *Personality and the fate of organizations*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogan, R. & Stokes, L. W. (2006). Business susceptibility to consulting fads. The case for emotional intelligence. In K.R. Murphy (Ed.) *A critique of emotional intelligence* (pp. 263-280). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaques, E. (1998). *Requisite organization*. Arlington, VA: Cason Hall & Co. Publishers.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martin, R. (2007). *The opposable mind: How successful leaders win through integrative thinking*. Boston, MA. Harvard Business School Press.
- Menkes, J. (2005). *Executive intelligence*. New York, NY. HarperCollins.
- Ryan, A.M., McFarland, L., Baron, H. & Page, R. (1999). An International look at selection practices: National and culture as explanations for variability in practice. *Personnel Psychology*, 52, 359-391.
- Salgado, J. F. & Moscoso, S. (2002). Comprehensive meta-analysis of the construct validity of the employment interview. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 87, 735-746.
- Schmidt, F.L. & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 162-173.

BIOGRAPHY

Nick Shannon is the founder and principal of Management Psychology Limited, a practice specialising in organisational and senior management development. Nick is a Chartered Psychologist, a member of the British Psychological Society and a founding member of the Association of Business Psychologists. Whilst Nick trained as an occupational psychologist, he has broad based business experience. He started his career in 1979 as a precious metals and soft commodities physical and futures dealer, and subsequently became a trader in financial futures and other derivatives on the London, New York and Chicago markets. Later he went on to be deputy managing director of a London based Foreign Exchange company. Convinced that the most fascinating and challenging issues in business were those arising from the management (and sometimes mismanagement) of people, he subsequently moved into consultancy. Nick's work with clients involves the design and delivery of assessment, selection and development processes at three different levels: individual leaders; senior management teams; and organisation-wide. While Nick consults extensively in the UK, he has also consulted for organisations in Europe and the USA.

E-Mail: n.shannon@mpsy.co.uk

JULIETTE ENGEL

AN INFORMAL APPLICATION OF THE CONSTRUCTIVE DEVELOPMENTAL FRAMEWORK IN STAFF APPRAISAL AND TEAM BUILDING

The article describes the experience of a manager applying the Constructive Developmental Framework (CDF) to staff appraisal and team organization. The method was used informally alongside a familiarization process with the instrument over a three years period. The first year focused on socio-emotional evaluation. In the second year, cognitive evaluation was highlighted, leading to work on developing the manager of the team in the third year. The team itself was difficult to work with, since classical team building exercises did not yield any tangible or long-term results. It was, therefore, all the more gratifying that coaching the manager using CDF assessment results enabled the manager to re-organize her team. Overall, work with CDF showed that using the instrument is beneficial even outside a formal assessment process because its foundational ideas are novel and far-reaching.

Key words: team building, performance appraisal, constructive developmental framework, socio-emotional intelligence, cognitive intelligence, measurement tools

FOREWORD

This report outlines my personal experience in managing a team, and how I addressed some of the challenges of my role, in particular my accountability for team development. When I discovered CDF and followed Otto Laske's teaching at the *Interdevelopmental Institute* (IDM), I immediately saw potential applications for managers. Although the institution in which I worked was unfamiliar with CDF, I decided to use it for appraising my staff. Over a period of three years, I have applied and refined the use of CDF. I am now at a stage where I can testify to the power of the model in supporting team building. When combined with Elliott Jaques's *Requisite Organisation* approach, CDF enables leaders to manage team-related performance issues effectively. In this article, I explain how I proceeded and what I could have done better.

YEAR ONE:

SOCIO-EMOTIONAL EVALUATION

I had responsibility for a team of eleven people. Six had chosen to work in the team, five found themselves on the team as a consequence of reorganization or for other reasons, e.g. reintegrating into the workplace after an extended sick leave. Team commitment was not optimal and this manifested itself in the emergence of a number of team and individual problems, such as high absenteeism, low morale, lack of motivation and no sense of accountability.

Without any real insight, I had a strong feeling that these two factors were related. Having already pursued the standard path for team development, e.g. investing in expensive team-building exercises with external consultants, it seemed to me that the results

and improvements were both limited and usually short-term at best. Actions from these events, such as working together on common projects like building a team value chart, did not succeed in breaking down the strong sense of individualism in their daily work. I sensed, amongst other things, a lack of delegation, a fear or reluctance to ask for advice or help when needed. The atmosphere continued to be frictional and there was no visible improvement in team or individual performance. A sort of no-movement, no progress status quo was established - one that did not enhance the communication between members.

In my role as a manager, I was determined and, indeed, had no choice but to continue to look for a solution. It was this determination that led me to the work of Otto Laske, IDM and the Capability Development Framework (CDF).¹

My initial questions were: would the different socio-emotional stages in the team create an unbalanced partition between team members? What if the numerous conflicts which I had spent a lot of time resolving were due simply to some people not 'being at the right place', so causing difficulties, and demoralizing other team members who, in turn, diverted their energy to either avoiding or resolving these conflicts rather than on performing effectively? Could this also explain the low performance of the group which had chosen to join the team?

The appraisal report season was starting and with my (then) limited experience of CDF, I nevertheless decided to explore how I could adapt the style imposed by my company to incorporate some CDF techniques. This meant moving from a straight-forward, factual appraisal approach - setting objectives for the following year and measuring them at the end of the year - to thinking about how I could incorporate elements such as determining the socio-emotional stage of the person, his/her capabilities, potential, and complexity of the task s/he was doing to make hypotheses about performance effectiveness. I decided to add more developmental questions to the standard appraisal form such as:

1. Give me an example of a task or an activity done last year that you think now you would have done differently.

Explain:

- how you would have done it differently
- how you feel about telling me about it now.

2. Give me an example of a situation at work where you felt that you were not in the right place. Explain the situation.

- How do you feel about telling me that now?

3. Give me an example of something that looked very difficult to achieve for you; tell me how you managed to do it all the same and describe your feelings of jubilation and success.

Explain:

- how this felt
- how you feel now by telling this story.

These questions are a straightforward translation of Laske's prompts to measure the level of social-emotional meaning making, slightly changed from Lahey et al.'s Manual (1988).² It is very simple to adapt them to a particular context.

My goal in doing so was not to define the exact socio-emotional stage of each person, but to evaluate at which stage they currently made meaning and to explore whether this might be an antecedent for the overall ongoing conflicts, low performance and dissatisfaction in the team.

Concerning the appraisal itself, I then interviewed staff on how they felt about my approach. Overall, staff expressed a high degree of satisfaction. Some 'veteran' staff members (over 20 years' service) told me that it was the first time that they felt their manager actually listened to them during the appraisal. The exercise lasted two hours and was split into two sessions instead of the usual 30 minute exercise. The result was amazing and very enlightening, and confirmed the hypothesis that using developmental listening is highly beneficial for both manager and staff.

What the above result shows is that about 60% of the team operated at Stage 2 (significantly surpassing the 10% average of the population, according to Kegan). Not only did some team leaders operate from Stage 2, others at Stage 2 had ambitions to become team leaders. There was also a team leader

¹ www.interdevelopmentals.org

² Measuring Hidden Dimension (2006)

Stage 2	Stage 3	Stage 4	Teams	Comments
P1			T1	
P2			T1	
P3			T4	
P4			T2	Team Leader
P5			T3	
P10			T5	Team leader
	P6		T3	
	P7		T3	Team leader
	P8		T3	
	P9		T5	Team Leader
	P10		T2	

FIGURE 1:
Socio-emotional Results Year 1
(P is Person 1, Team number)

who, operating from Stage 3, managed a person at Stage 2, which was extremely challenging. Moreover, the main learning for me from this exercise was that my initial hypothesis – that the merging of a group of people who had or had not chosen to join the team was responsible for the discord – had, in fact, nothing to do with the team problems that I was facing.

It immediately became clear to me that I either had to reorganize, ease mobility within the organisation, or try to develop those that could be developed. I used the three approaches. My aim was to diminish the number of team members operating at Stage 2. However, mobility in an administration is a double-edged sword, being difficult to implement on the one hand and yet presenting opportunities on the other. I decided to take some urgent measures to create some positive impact on the team, such as ensuring that no Stage 3 would report to a Stage 2 leader. This was not always possible and in one case, I was obliged to remove a Stage 3 person from the team as the environment was too toxic for this individual. I also decided to put together the Stage 2 staff under a Stage 2 leader. This was possible thanks to a natural departure. At the same time, my aim was to promote the leader's socio-emotional development.

The other teams were less problematic with a majority of Stage 3 people with a Stage 3 team leader. However, both leaders had problems in managing their teams and I thought it was important to develop them to Stage 4, so as to enable them to operate more effectively in their managerial roles and hence diminish the impact of their internalized others (their colleagues and myself). At this stage, I was at the end of the first year of the reorganization of the service. I had now accumulated one year's experience in the reorganization of the service so was able to make an evaluation of my new approach:

It was clear that the number of latent conflicts had diminished. However, the group of Stage 2 people and the group of Stage 3 people ignored each other and there was a continued, genuine feeling of dissatisfaction. In reality, all these people, although working together, did not constitute a team. Though they all contributed to a common process, there was no sense or recognition that they worked for the same objectives or achieved the same output.

YEAR TWO: COGNITIVE EVALUATION

This year saw my own developmental progression towards Module B - Cognitive Development, and I decided to apply some of these principles to the appraisal exercise. I was curious to obtain a perspective on how people constructed their work and projected themselves into their working environment and I used a simplified cognitive evaluation process to do this.

Contrary to the preceding socio-emotional evaluation, the results were not surprising. The incomplete cognitive analysis confirmed what I discovered by working with and delegating tasks to my colleagues.

The chief benefit of my bird's eye view cognitive evaluation was a gain in time. Using it as a type of risk mitigation tool regarding what a person can or cannot accomplish cognitively, I was able to plan projects and delegate tasks, taking into account the complexity of the task and the capability of the person. As a result, I split the tasks into small sub-tasks according to their complexity and assigned them to people in terms of what I thought they could accomplish, and did the rest myself. This was simple and efficient: it diminished dissatisfaction and heightened motivation on both sides.

RESULT OF APPRAISAL REPORT YEAR 2

I continued to evaluate the socio-emotional classes to check for signs of moves in stages. I used the same questions as before. The table below figure 2 synthesized Socio-emotional and Cognitive evaluation of year 2. Due to the reorganization, only 4 of the 5 teams remained. I was also able to define the socio-emotional center of gravity of some of the team members.

To determine the cognitive level, I added other questions during the appraisal report and used Laske's Three Houses concept (Laske, 2009). Staff were somewhat bemused by these questions, because, as their manager, I was supposed to know the answers to the very questions I was posing. I managed their resistance by explaining that I wanted to understand how they built their work:

- Could you describe your tasks?
- Could you tell where you are within the organization and what your role is?
- What would you like your role to be?
- What is your personal agenda?
- How would you like to make it happen (your personal agenda)?

By conducting a 30-minutes unrecorded interview, yielding only approximate results, I came to see some trends:

- Only one person in the team had the habit of using transformational thought forms. This person was the most creative in the establishment of business plans and strategy, as well as in mapping business processes.
- For most of the Stage 2 (socio-emotional) people, there was little application of the process and relationship thought forms, using mostly the context thought forms at a very low Stage. Two had a very low fluid-

ity index and were not reliable. Indeed, most of the time these people were not able to finish a task alone and required constant control and monitoring to help them move from one task to another. Two Stage 2 people however, used more than one thought form. One was able to use three types of thought forms, however not the transformational ones, and one used transformational thought form without using relationship and process thought forms. This person was known to be a very difficult person, extremely manipulative and dictatorial in her management style. She was a de-motivating element, demonstrating very negative and aggressive behavior towards others.

- Although there is, in principle, little relationship between the different types of intelligence, a better balance in cognitive intelligence is certainly a factor in helping an individual to progress in socio-emotional growth and vice versa. I witnessed this progress in Year 3 when those at Stage 2 with a quite balanced fluidity index progressed to Stage 3.

I also noticed a real problem that one team member had in using the process and relationship thought forms and this, in my opinion, was impeding his management style and making it difficult for him to develop strategies.

Both Stage 3 leaders were at conflicting stages (socio-emotional), which resulted in particular difficulties in handling the low performance of their subordinates. They both requested supervision and did not dare expose the problems to their subordinates.

FIGURE 2:
Socio-emotional and Cognitive results Year 2

Stage 2	Stage 3	Stage 4	Cognitive fluidity index	Teams	Comments
P1			>10		
P2			10	T2	
P3			20-30	T1 (aw)	
P4 3/2			15-20	T2 (tr)	Team leader
P5			?	T3 (ar)	
P10			>10	T4 (in)	
	P6		20-25	T3	
	P7 - 3/4		20-25	T3	Team leader
	P8		10	T3	
	P9 4/3		30 +	T4	Team leader
	P10				

YEAR 3: DEVELOPMENTAL OUTCOMES

Year 3 can be characterized as the supervision year. Knowing roughly the socio-emotional and cognitive levels of my team, and because I could not concentrate on all staff members, I chose to concentrate on a single team leader. This person accepted coaching from an external coach who, although he did not use CDF as such, was very closely aligned to it. And a miracle happened. The person made a real developmental leap, changed socio-emotional class and was able to handle more complex work, such as conducting acceptance tests and reporting results. The change was dramatic. It impacted immediately on this person's behavior towards others and vice versa. Her external appearance changed. Suddenly she belonged to the group, was visible and held regular discussions with the other team members, which was not the case before. However, she started to suffer from the low performance of her fellow colleagues who were still at Stage 2.

RESULT OF YEAR 3 APPRAISAL

A change occurred in the team. I became known in the company for achieving good results in reintegrating staff returning from long-term absences and for integrating people who had been transferred from other services. Unfortunately, this meant I was, once again, managing people at Stage 2 and although two other Stage 2s left and one Stage 2 became 3, the team continued to be overly dominated by Stage 2 members. However the situation was now reversed with 40% at Stage 2 and 60% at other stages.

CONCLUSIONS

Starting year 4 and mastering the model, I have some criticisms about the way I used it. It was, of course, largely intuitive. However, I can see that having combined the use of CDF with Elliott Jaques's Requisite Model of Work, I can now fully endorse the power and potential of this approach.

Positive Outcomes

The team's performance changed dramatically, displaying more involvement, more motivation, less absenteeism and better results, fewer complaints, more clients and improved quality and precision of record-keeping by staff members. The model is good for building teams and delegating tasks.

Controversial Outcomes

The fact that my results did not flow from a formal, inter-rater reliable CDF assessment could be perceived as controversial. I did not use the full method to evaluate cognitive and socio-emotional intelligence. The questions I asked on cognitive evaluation in particular, may have been weighted towards Context thought forms. However, I was also able to apprehend other thought forms that team members were using as well. I would say I used an intuitive approximation to a full assessment rather than one leading to an IDM approved case study. Beyond its ability to define developmental *status quo*, the CDF method also enables anticipation of future social-emotional evolution or regression. This makes it possible, for instance, to monitor progress and calculate the risk of regression of a person who moves to socio-emotional Stage 3 from 2. In a case from my team, a team member experienced a short regression phase at the end of year 3 when a new team member (at Stage 2) ar-

Stage 2	Stage 3	Stage 4	Cognitive fluidity index	Teams	Comments
P1			> 10		
P2			10	T2	
	P4 3		15-20	T2	Team leader
P5			?	T3	
P10			> 10	T4	
	P6		20-25	T3	
	P7 3/4		20-25	T3	Team leader
	P8		10	T3	
	P9 4/3		30	T4	Team leader

FIGURE 3:
Socio-emotional and cognitive evaluation Year 3

rived. I think I would have been able to evaluate the risk of regression and avoid it had I done a full CDF evaluation. This shows that evaluation of socio-emotional and cognitive intelligence is not easy and requires a sound knowledge of CDF and a lot of practice.

Despite its shortcomings, an intuitive and rough cognitive and socio-emotional evaluation can be a good tool for a manager for organizing a team, sharing tasks and adopting an appropriate approach to management. However, it cannot be used as good support for staff development as the above example shows. For staff development, I recommend the full usage of CDF.

Of course, the fact that I now master CDF has made this possible and I am now in a position to have more detailed results. However, a manager cannot be a CDF practitioner and if this model is to be applied in an organization it requires other types of support and evaluation, not necessarily those in the hands of the manager himself. Luckily, the CDF evaluation is in the process of being partially automated, which will make it easier to use. I wonder, however, whether a partially automated version would be sufficient. The human touch in CDF is indispensable, also because the tool could be dangerous in the hands of companies having a tendency to rely only on the result of IT.

Another factor enters the equation, namely culture, in particular the way in which questions are asked and understood by the people CDF engages. Culture can have a huge impact on evaluating people through CDF. Within an open-minded corporate culture, using Jaques's Requisite Organization model in conjunction with CDF as a measurement tool, offers HR managers huge potential in:

- team-building and management
- recruiting the right person at the right level of work complexity
- measuring staff appraisal and staff development
- assessing managers and leaders
- assessing the benefit of long-term or corporate training, now often seen in a negative light due to the lack of appropriate developmental measurement tools
- managing some cases of absenteeism effectively, especially in public institutions, leading to reorganization.

NEW PRACTICAL AND THEORETICAL QUESTIONS

The results I achieved raised more questions than answers and opened possible new assumptions, for example on the manner in which staff handle stress – absenteeism, behavioral problems. From a management point of view, handling stress is a prominent factor for staff and team performance.

Another element of research concerning teams is that the lower the socio-emotional stage, the higher is the risk to go backwards or to stop any developmental progress. The high percentage of socio-emotional Stage 2 in my team was not a hazard. Most of the staff worked in the past under a Stage 2 manager. How could they develop?

The third assumption to be tested is that the toxicity of such teams for themselves and the environment is so high that although progress is visible, the wound might take too long to heal and the teams might create 'social defense systems' that are then embedded in the team and organizational culture, causing chain reactions. How could these chain reactions be detected and stopped?

In conclusion, a rough CDF evaluation can be a good tool to start forming and re-constituting teams. However, it can only be truly powerful if it is used company-wide. Indeed, a team is part of a whole and if it can work in itself, it interacts with and towards other teams. The experiment I did was carried out to test my personal assumptions. It proved to be useful and to show that the alchemy of teams is complex and requires more than current tools offer to managers. Combining multiple tools is the best approach, and adding CDF is definitely a win for managers.

REFERENCES

- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. & Felix, S. (1988). *A guide to the subject-object interview: Its administration and interpretation*. Cambridge, MA: Harvard University Graduate School of Education.
- Laske, O. (2006). *Measuring Hidden Dimensions: The art and science of fully engaging adults*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring Hidden Dimensions of Human Systems: Foundations of Requisite Organization*. Medford, MA: IDM Press.
- Jaques, E. (1998). *Requisite Organization: A total system for effective managerial organizations and managerial leadership for the 21st Century*. Baltimore, MD: Cason Hall.

Shepard, K. et al. (2007). Organizational Design, levels of work and human capability. Toronto: Global organization Design Society.

BIOGRAPHY

Juliette Engel has worked at EUROCONTROL since 1995 as a team leader in the area of information and knowledge management. In 2006, she started studying Otto Laske's Constructive Developmental Framework as well as the Requisite Organisation Method, focussing on both interpersonal and organisational development. Since 2008, she has served as President of PROACTION EUROPE, a non-profit organisation promoting systemic and dialectical thinking in self, organisational and society development.

E-Mail: juliette.engel@skynet.be
or juliette@pro-action.eu

MENTAL HIGHWAYS AND BEHAVIORAL PATHWAYS: THE UNITY OF THINKING AND DOING

The article focuses on the cognitive requirements of organizational, especially managerial, work. Based on the hypothesis that thinking precedes doing, the author makes us of new insights by Jaques and Laske into requirements of cognitive capability in organizational work. Based on CDF and its dialectical-thinking assessment, the author criticizes the presently predominant competency models, showing that they neglect to take developmentally anchored human capabilities into account and therefore fail particularly at higher managerial echelons. To detail this hypothesis, the article introduces the "Mental Highways" model, meant to identify the changes in behavior and competences that are needed at higher levels of managerial accountability. The article concludes with reflections on changes required in leadership education.

Key words: managerial accountability, work complexity, competency modeling, managerial thinking, size of person, size of role

INTRODUCTION

Almost every business problem is approached with the question "What should I do?," not in its social-emotional but its pragmatic and behavioral sense. This resulted in fascination for the behavioral component in managerial leadership. This article argues that the critical question is not only what various leaders should do or actually do, but also on how their cognitive processes produced their actions. The *Constructive Development Framework* can be used to upgrade existing competency models and to re-design leadership programs to support the successful transition towards functioning on higher levels of complexity.

Many organizations have attempted to provide objective assessment of the qualities of their staff. Assessment procedures usually have a diagnostic goal, namely, to check whether the qualities of the person match with the requirements of the role, or a developmental goal, identifying the needs to prioritize training and development initiatives. Such assessments are usually based on efforts to identify the key competencies that are required for success within a particular business environment. Assessment findings are used to provide feedback to the organization and the individual in terms of what they need to do (rather how they need to think) in order to improve their performance or grow towards a larger role. The advantages of these systematic efforts are that they enable an organization to be clear about its future pathway and give individuals concrete feedback about their developmental strengths and weaknesses. Often, results are translated into personal development plans. It struck me, when asking Heads of Human Resources and Senior Managers about what implementing personal development plans yields for them, to hear them express signifi-

cant concerns about the effectiveness of this approach. One HR-Director even told me that only 8 % of the Personal Development Plans were ever carried out. Even developmental programs, based on the results of assessments, did not produce the expected outcomes . And when they invested significant resources in validating data presented by line managers, this did not produce a qualitative better talent pool. These observations led me to explore the limits of competency based approaches to human resources management.

Without doubt the added value of classical behavioral/personality assessments lies in identifying weaknesses (required behaviors that are “not yet there”). However it has been pointed out by Jaques (2002), Martin (2007), and Laske (2009) that the critical question in business success is not only what people *do*, but how they *think* before and during actions they carry out. In addressing business problems the thinking pattern of the person in charge is paramount for the kind of contribution he/she will make, and the actual use of his/her competences.

NEW INSIGHTS INTO WORK COMPLEXITY AND ORGANIZATIONAL ACCOUNTABILITY

Elliot Jaques (2002) proposed and empirically validated that individuals do optimally creative work when they contribute at a level of work complexity commensurate with their present mental processing abilities (current potential capability). In order to refine Jaques’ theory, Laske (2009) has elaborated Basseches’ (1984) concept of *thought forms* as a way of measuring the fluidity of individuals’ thinking processes beyond formal logical thought. Based upon these insights, Laske developed a cognitive-developmental consulting approach that starkly differs from cognitive-behavioral coaching. The basic argument in favor of cognitive-developmental coaching was that although behavioral coaching provides extensive *recipes* for action at a certain level of responsibility, (namely, the critical transitions specified in “The Leadership Pipeline”), *no one addressed the question of what mindset is needed to make the scripts proposed work*. Indeed, most competence frameworks are static systems. They do not acknowledge *that definitions of one and the same competence differ according to the level of complexity on which it is used*. On the other hand, the cognitive-deve-

lopmental approach does not define a direct link between mindset (thinking) and action.

THE IMPORTANCE OF DIALECTICAL THINKING IN MANAGERIAL WORK

In creating CDF, Laske (2009) provides a developmental framework that enables us to diagnose the fluidity of mental processing. He has explored how people are trying to keep up with reality, screening managers and their subordinates in terms of four basic thought form categories a thinker can use, and linking findings about thought forms to level of complexity on which a person’s work is carried out.

These four categories are:

- (Context) The first category builds upon the conviction that there is always a bigger perspective in which you can position your own point of view. All problems are layered. Consequently, to increase effectiveness is to start building common ground from a broader perspective. The thought forms in this category help distinguish what kind of contexts exist, the functions and structures that define them, and the elements and variables they comprise.
- (Emerging change) There is always an ongoing change process, often not made explicit or just emerging. It helps if you integrate the ‘emerging’ perspective into your arguments. Too often, problems are analyzed only from a context perspective, without positioning an issue in a time dimension. By making this dimension apparent, one can recalibrate the relative importance of different perspectives. The thought forms in this category enable the active listener to identify the changes a person can see and not see.
- (Common Ground - Relationships). Thought forms of this category enable us to identify the kind of relationships a person is creating and experiencing. On a higher management level this entails that there is always a common ground in seemingly conflicting points of view and situations. Finding this common ground or totality requires a kind of modeling different from that used in formalistic logic thinking mired in details and assumptions of static identity (Martin 2007).
- (Systems in Transformation). Reality being what it is, and change being the rule not the exception, a systemic viewpoint is always required. Connecting changing con-

texts with ongoing processes and redefining relationships is the hallmark of transformational dialectical thinking. The different thought forms in this group allow us to specify the degree of open vs. closed systems thinking. For the senior management level this category of thought forms entails that most solutions of strategic problems can only be realized if you are willing to look at changing the conceptual framework in which a problem was first seen and formulated. One cannot solve a problem within the framework in which it is initially seen to arise.

Thought forms, then, can be considered as defining the deeper cognitive structure that allows one to make sense of the real world (Laske 2009). Working with Jaques' and Laske's cognitive interviewing framework it has been my impression that certain thought forms tend to occur at certain levels of mental complexity and others do not. For example "recognizing that two or more systems are related to each other, and can be coordinated," is a thought form that occurs when someone functions successfully on a complexity level where redefining systems and processes is crucial.

CRITIQUE OF COMPETENCE FRAMEWORKS USED IN ORGANIZATIONS

Following this impression, I examined the relationship between the levels of work complexity and the thought forms occurring at each level. This work resulted in the description of seven *Mental Highways* along which managers tend to think. A particular Mental Highway is a thinking pattern or language structure schema through which people make sense of the world at different capability levels (according to Jaques). Experience has convinced me that these Mental Highways allow us to revisit the way in which most competence frameworks are designed.

In my view, most competence frameworks have four weaknesses:

1. The defined behaviors appear on the first two to three complexity levels, but not on higher ones.
2. Building proficiency in a certain competence follows a path starting from a junior position towards mastery, which is often equated with being able to pass the competence on to another person. This assumes that the definition of a competency

remains the same on the different levels of complexity. But that isn't so.

3. Looked at from a cognitive perspective, it is clear that competencies defined for one and the same level of behavioral competence (e.g., "level 3" in a client's competency-scheme) do not align to the same level of thinking or "Mental Highway" in terms of work complexity.
4. Competency models do not make it clear how one can develop a certain competency. The assumed relationship between the stipulated competency level and the developmental tasks it actually entails is based upon the belief that a growth task can be achieved. However, science-based modeling would not validate such a belief. A lot of growth assignments simply cannot be carried out because the Size of the Person (thinking capabilities) is presently too small for the Size of Role to which the person has been assigned.

For these reasons, behavioral competency assessments have limited predictive power for Senior Management and/or CEO-functioning.

THE MENTAL HIGHWAYS MODEL: THINKING PRECEDES DOING

How then should one proceed in re-designing competency based modeling with the inclusion of cognitive-developmental insights from the social sciences? It seems to me that a fundamental idea in for such a redesign must be the notion that thinking precedes behavior. For this purpose, I propose to consider the *Mental Highways Model* shown below. The purpose of the model is to identify the changes in behavior, and thus in competences, needed at higher levels of work complexity and managerial accountability.

The table below is built on a horizontal and vertical axis. The vertical axis increases in complexity from the 'lowest' level 1 at the bottom to the level 5 at the top (Jaques' Strata I to V). The horizontal axis shows two "classic" competency dimensions, namely, (1) *thinking strategically* and (2) *supporting productive working relationships*. The leitmotiv elements that appear into the mindset at each level are put in bold. The new behaviors to be introduced following the Mental Highway Model are shown in italic in the table below.

One can use this table for re-calibrating most of the competencies typically used. In do-

TABLE 1

Level of complexity (cfr. Elliot Jaques, 2002)	Thinks strategically	Supports productive working relationships
5. Transformational. Creating new business models.	Understands the organization's <i>current and potential future role within the business environment</i> . Considers multiple perspectives when assessing the ramifications of a wide range of issues and <i>develops solutions with long term viability</i> . Considers <i>emerging trends, identifies long-term opportunities and balances organizational requirements with desired wholes of outcomes</i> .	Builds and sustains positive relationships within the organization and across companies to <i>transform signals of change in the value systems of major stakeholders into new generic products and services...</i> Looks for <i>shared agendas and capitalizes on the positive benefits that can be gained from diversity and harnesses different viewpoints...</i>
4. Breakthrough New Product, New Service/ New Market	Understands the organization's objectives and links between the business units, organization and the different external stakeholder's agendas. Considers <i>multiple perspectives when assessing the ramifications of a wide range of issues</i> . Anticipates <i>priorities and develops long-term plans that address both current and future requirements</i> . Seeks to align business unit activities with strategic priorities.	Builds and sustains positive relationships within the organization and across companies with a diverse range of external stakeholders. Anticipates <i>and is responsive to changes in market/technology solutions</i> . Looks for <i>shared agendas and uses these to bring people together to develop a different perspective that enables breakthrough developments</i> .
3. Systemic New Process and or Value Stream (re-thinking)	Understands the organization's objectives and contributes to the development of plans, strategies and team goals. <i>Identifies broader influences and considers the ramifications of issues and longer term impact on the team's and cross team's work objectives</i> .	Builds and sustains positive relationships with a network of key people internally and externally. Anticipates and is responsive to changes in client needs and expectations. <i>Recognizes shared agendas and works toward mutually beneficial outcomes</i> .
2. Situational Quality and continuous Improvement (Optimizing)	Understands the work environment and contributes to the development of work plans and team goals. Demonstrates an awareness of the <i>implications of issues and problems that may impact on own and team's work objectives</i> .	Builds and sustains positive relationships with team members and clients. <i>Is responsive to changes in client needs and expectations</i> . Proactively offers assistance for mutual beneficial relationships.
1. Procedural Executorial and or Service Excellence	Understands the work environment and participates in team goal setting. Demonstrates an awareness of issues that may impact on designated work tasks.	Builds and sustains positive relationships with team members and clients. Actively participates in teamwork and activities. Responds under direction to client needs and expectations.

sing so, Jaques' normative RO framework functions as a guiding model to link content to behavior and to process, and enable us to select what comes to mind and gets translated into behaviors when operating at a certain level of complexity.

THE IMPLICATIONS FOR LEADERSHIP DEVELOPMENT

This redesign is highly versatile for individuals and particularly useful in guiding leadership development for:

- Those who aspiring to leadership positions at all levels
- Those transitioning to the next level, or to a new role
- Those who want to be more effective at their current level

Reviewing competency models has implications for managerial training and development programs. Most important is the implication that competence-based training programs are not likely to have a significant impact on managers' capability. The reason traditional instructional methods typically fail to have an impact on conceptual capacity is that the information presented can sometimes be assimilated to the student's current cognitive structures. When they cannot, the instructional materials are typically such a small part of the individuals' experience that persons can compartmentalize the resulting dissonance and thereby avoid changing their fundamental conceptual orientation to their larger world. Only when one experiences a failure to master one's larger world is there the possibility that one's views of the world will expand. The heart of managerial development, therefore, should be the planned assignment of high-potential leaders and managers to successively more challenging work roles where a mentor is present who can help the individual better understand the new, more complicated world in which s(he) must now operate as a manager. Mastering the thinking tools (thought forms) will also enable managers to discover that another's point of view, while seemingly in opposition to their own, is a fruitful antithesis to their own point of view, and can be used as a launching path of synthesizing opposing views. Here again, the organization must have the expertise needed to assess at the one hand the manager's current level of conceptual capacity, the social emotional developmental stance and the relevant behavioral

strengths and at the other hand the conceptual, social emotional and behavioral demands of the proposed developmental position. Too often, such „developmental“ job changes result in a change in the nature of one's responsibilities (e.g., a move from logistics to personnel) without any change in the level of conceptual demands in the new position. Such job transfers may require the individual to learn a new job content, but they will not require a more complex mode of thinking or a transition towards mastering the different behaviors necessary to operate more effectively on a higher level of work complexity. Accordingly, little managerial development will result. The above exercise helps in identifying the different sides of effective managerial leadership at each corresponding level in the organization, seeing the cognitive and the behavioral dimensions as different sides of the same coin.

REFERENCES

- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NY: Ablex.
- Jaques, E. (2002). *Requisite organization*. Baltimore: Cason Hall.
- Laske, O. (2008). On the Unity of Behavioral and Developmental Perspectives in Coaching. *International Coaching Psychology Review*, vol 3 (July).
- Laske, O. (2009). *Measuring Hidden Dimensions of Human Systems (Volume 2)*. Medford, MA: IDM Press
- Martin, R. (2007). *The Opposable Mind*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

BIOGRAPHY

Jan De Visch currently works as Managing Director at Connect & Transform (www.connecttransform.be). He has more than 20 years of experience managing change processes and general HR functions. He uses a scientifically-tested system model (e.g., Elliott Jaques' 'Stratified Systems Thinking' approach, which he translates into practical tools and a no-nonsense approach.

Jan can be reached at jan.de.visch@connecttransform.be.

PIA NEIWERT

FÜHRUNGSKRÄFTEENTWICKLUNG IM SCHULMANAGEMENT MIT DEM ANSATZ DES CONSTRUCTIVE-DEVELOPMENTAL FRAMEWORK

Die Anforderungen, die an schulisches Führungshandeln gestellt werden, haben sich in den letzten Jahren vom reinen Verwalten einer Schule oder eines Schulbezirks zum aktiv steuernden Führen und Managen hin verändert. Neben der Sicherstellung des Regelbetriebs gehört es nun zur kontinuierlichen Aufgabe, komplexe Wandlungsprozesse zur Qualitätsverbesserung des schulischen Systems zu initiieren und durchzuführen. Der Beitrag beleuchtet die Anforderungen an Führungskräfte im Schulmanagement vor dem Hintergrund des Constructive-Developmental Framework (CDF) und zeigt auf, welche Konsequenzen die Anwendung des CDF für eine gezielte Führungskräfteentwicklung hat. Zentraler Aspekt dabei ist, dass Kompetenzen und psychologisches Profil konsequent in Beziehung zu Theorie und Forschungsergebnissen der Erwachsenenentwicklung gesetzt werden.

Schlüsselwörter: Führungskräfteentwicklung, Schulmanagement, Erwachsenenentwicklung, Kompetenzen, psychologisches Profil, Constructive-Developmental Framework

Leadership Development in Schools Based on the Constructive-Developmental Framework

The demands on school leadership have changed in the last years from mere administration to active controlling and management of a school or school district. Besides the running of the school or school district, one of the continuous tasks is to initiate and accomplish change processes geared to complex whole system improvement. The article illuminates demands on leaders in school management against the background of the constructive-developmental framework (CDF). It

points out consequences of the use of CDF in leadership development. The central aspect of the article is that competencies and psychological profiles of personnel are consistently seen in their relationship to research in adult development.

Key words: leadership development, school management, adult development, competencies, psychological profile, constructive-developmental framework

„If the expectation upon us to be masters of our work [...] is more a claim on mind than a demand for the acquisition of particular skills, this has important implications for the field of career development“ (R. Kegan 1994)

1. NEUE ANFORDERUNGEN AN SCHULISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE

Die deutsche Bildungslandschaft befindet sich seit einigen Jahren verstärkt im Prozess der Entwicklung. Spätestens mit der PISA-Studie von 2003 wurde deutlich, dass ein tiefgreifender Wandel im Bildungssystem erforderlich ist, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu verbessern. Auch wenn der Staat nach wie vor die übergeordneten Bildungsziele festsetzt und überprüft, erhalten Schulen im Rahmen des Modells der „Neuen Steuerung“ eine höhere Eigenverantwortung mit größeren finanziellen, personellen und organisatorischen Freiräumen. Auf der Grundlage von empirischen Daten aus Selbst- und Fremdevaluationen sowie den Ergebnissen aus Leistungsvergleichstests gehört es zu den vorrangigen

Aufgaben, die Qualität schulischen Handelns kontinuierlich zu verbessern (vgl. Böttcher et al. 2006, Rolff 2007).

Um Schulentwicklung mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung wirkungsvoll zu gestalten, ist neben der Veränderung struktureller Rahmenbedingungen vor allem ein neues Führungsverständnis – eine Veränderung vom bloßen „Verwalten“ hin zum aktiven „Führen, Steuern und Managen“ – von zentraler Bedeutung: „Die Debatte zur Wirksamkeit von Schule hat deutlich gemacht, dass nicht zuletzt fehlende Leitungs- und Führungskompetenz, konkret fehlende Managementkompetenz mitursächlich für Leistungsschwierigkeiten sind“ (Buchen 2006). Dies bezieht sich auf die Rolle der Schulleitung ebenso wie auf die administrativen und politischen Ebenen.

Die Anforderungen, die im Zuge der Professionalisierungsdebatte an pädagogisch-schulische Führungskräfte gestellt werden, sind ebenso vielschichtig wie anspruchsvoll: Fachlich-methodische Kompetenzanforderungen beinhalten u. a. das Führen von Mitarbeitergesprächen, das Moderieren von Konferenzen und das Managen von Projekten. Persönlichkeitsanforderungen beinhalten Leistungsbereitschaft, Durchsetzungsvermögen sowie das Gespür für einen sensiblen und situationsabhängigen Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Weitere Erwartungen bestehen darin, dass Leitungspersonen eine eigene Idee davon entwickeln, was heute eine gute Schule ist und außerdem Vorstellungen über die Zukunft der Schule entfalten. Insgesamt sollen sie eigenverantwortlich handeln bei gleichzeitiger Verantwortung gegenüber dem Gesamtsystem (siehe Schavan 2002).

Bei erster Betrachtung mögen Anforderungsprofile dieser Art zwar umfangreich, aber doch nachvollziehbar erscheinen. Bei näherer Betrachtung jedoch ist gar nicht so eindeutig, was es überhaupt genau heißt, *eigenverantwortlich zu handeln und dabei zugleich das schulische Gesamtsystem im Blick zu behalten*. Die ehemalige hessische Kultusministerin Wolff bringt das Dilemma auf den Punkt: „Oftmals existiert bei uns [...] – bis hin zur Schulleitung – ein ungeklärtes Rollenverständnis darüber, was wir unter Führung überhaupt verstehen“ (Wolff 2007). Mithilfe des *Constructive-Developmental Framework* (CDF), das von Laske (2006) entwickelt worden ist, sollen im Folgenden Anforderungen des genannten Leitungsprofils näher bestimmt und aufgeschlüsselt werden, sowie darauf aufbauend zentrale Aspekte für die

Entwicklung von schulischen Führungskräften hergeleitet werden.

2. KOMPETENZEN UND PSYCHOLOGISCHES PROFIL

Der Bezugsrahmen des CDF unterscheidet zunächst zwischen den erworbenen Kompetenzen und ihrer Anwendung (Performanz) sowie dem psychologischen (Verhaltens-) Profil einer Person.

Kompetenzen beziehen sich auf das aktuelle Wissen und die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten. Dabei wird unterschieden zwischen fachlichen und methodischen Kompetenzen auf der einen und personalen, sozial-kommunikativen und umsetzungsorientierten Kompetenzen auf der anderen Seite (vgl. Erpenbeck et al. 2003).

Bezogen auf die Leitungspraxis bedeutet die Anwendung von Kompetenzen beispielsweise Folgendes: Eine schulische Führungskraft hat eine Fortbildung zum Thema „Management von Projekten“ besucht. In motivierender und das Kollegium einbindender Form arbeitet sie in einer darauffolgenden Konferenz mit neu erlernten Moderationsmethoden an der systematischen Planung eines seit langem anstehenden Projekts.

Das psychologische Profil bezieht sich auf Persönlichkeitseigenschaften und auf psychodynamische Vorgänge, die sich hinter beobachtbaren Verhaltensweisen verbergen. Von Interesse ist dabei, welche inneren emotionalen und mentalen Prozesse in einer Person ablaufen und welche (zumeist unbewussten) Wünsche, Ängste und Überzeugungen ihr Handeln bestimmen (vgl. Elhardt 2006).

So kann eine Führungskraft eine unbewusste Angst davor haben, Risiken einzugehen, z. B. in Form der Durchführung eines innovativen Projekts. Gleichzeitig könnte aber der innere Anspruch bestehen, dass es zur Führung einer zukunftsweisenden Schule gehört, in regelmäßigen Abständen Risiken auf sich zu nehmen und Pilotprojekte, für die es bisher keine Erfahrungswerte und Vorbilder gibt, umzusetzen. Der daraus resultierende Konflikt, der *innerlich* (intrapyschisch) ausgetragen wird, führt zu Verlusten von Energie, die nicht in die Arbeit einfließen kann.

Besteht dagegen das eigene *innere Ideal* darin, von Zeit zu Zeit gewisse Wagnisse einzugehen, wird aber die *soziale Realität* in der aktuellen beruflichen Position so erfahren, dass es keinen angemessenen Spielraum für Risiken gibt, z. B. dass für innovative Projek-

te von administrativen Hierarchieebenen keine ausreichenden finanziellen Mittel bereit gestellt werden, führt dies zu arbeitsbezogener Frustration. Dabei gilt, dass je niedriger der Energieverlust und der Frustrationsgrad, desto höher sind die psychologische Effektivität und grundsätzliche Arbeitszufriedenheit einer Person. Nehmen Energieverlust und Frustrationsgrad dagegen zu, kann dies zu Über- oder Unterforderungstendenzen bis hin zu verminderter Leistungsbereitschaft oder Burn-out führen (vgl. Laske 2006).

3. ENTWICKLUNGSBEFUNDE ALS GRUNDLAGE VON KOMPETENZ- UND PERSÖNLICHKEITSANALYSE

Zentral an dem Forschungs- und Beratungsansatzes des CDF ist, dass Kompetenzen und ihre Anwendung sowie das psychologische Verhalten einer Person immer vor dem Hintergrund der individuellen Erwachsenenentwicklung verstanden werden. Aufbauend auf wissenschaftliche Arbeiten zur Denkentwicklung und moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Piaget 1983; Kohlberg 1995) haben Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte deutlich gezeigt, dass Menschen über die gesamte Lebensspanne in ihrer sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung voranschreiten (u. a. Loevinger 1976; Basseches 1984; Kegan 1986). Während Kompetenzen und Erfahrungen in quantitativer Weise zunehmen und sich auf selbstorganisiertes *Lernen* beziehen, ist mit *Entwicklung* dagegen eine grundlegende, qualitative Transformation der Weltansicht, in die eine Person bisher eingebettet war, gemeint. Je nach individuellem Entwicklungsstand werden die Umwelt und das eigene Selbst in Beziehung zur Umwelt in unterschiedlicher Weise konstruiert. Über die Lebensspanne finden dabei fundamentale Wandlungsprozesse statt, bei denen es um einen immer feiner unterscheidenden und zugleich integrierteren Blick auf die eigene Person und die Umwelt geht.

Bezogen auf die Professionalisierung im Schulmanagement bedeutet dies, „dass man in Hinblick auf Personalauswahl und -entwicklung unterscheiden muss zwischen:

- horizontaler Veränderung (Lernen): Aneignung von weiteren Erfahrungen, Kompetenzen und Erkenntnissen (im Sinne von mehr)
- vertikaler Veränderung (Entwicklung): eine differenziertere und integriertere Sicht auf

sich selbst und die Umwelt zu entwickeln (im Sinn von anders, qualitativer Entwicklung)“ (Binder 2007).

Mit qualitativen empirischen Verfahren, z. B. in Form von Assessment-Interviews, wie sie innerhalb des CDF entwickelt worden sind, lassen sich Entwicklungsdaten, die Aufschluss über den sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand einer Person geben, präzise ermitteln (siehe Laske 2006, 2009). Entwicklungsbefunde ergänzen dabei auf gezielte Weise Kompetenz- und Persönlichkeitsanalysen und verleihen Beurteilungen zur Führungsfähigkeit eine verstärkte und differenziertere Aussagekraft.

4. ENTWICKLUNGSBEZOGENE DIMENSIONEN DER FÜHRUNGSFÄHIGKEIT

(a) *Arbeitskomplexität und Arbeitsvermögen*
Die komplexen Anforderungen, die an das heutige Schulmanagement gestellt werden, erfordern einen multidimensionalen Umgang mit Kommunikation, Ideen, Zielen, Vorgaben, Inhalten, u.s.w. Schulmanagement bedeutet einerseits den alltäglichen oder regelmäßigen Ablauf einer Schule oder eines Schulbezirks sicherzustellen *und gleichzeitig* kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu initiieren und zu steuern. Organisatorische Rollen wie Lehrer, Schulleiterin, Mitarbeiter und Mitarbeiterin der unteren und oberen Schulaufsicht lassen sich aufgrund der jeweils erforderlichen Arbeitskomplexität unterscheiden. Die Arbeitskomplexität bezieht sich nach Jaques (1988) auf den Verantwortungsgrad und die Zeitspanne von Entscheidungen. So ist die Arbeitskomplexität, wenn es darum geht, Entscheidungen für die programmatische Ausrichtung einer Schule bezogen auf die nächsten fünf Jahre zu verantworten, höher, als für die Lehrplanerstellung des kommenden Schuljahres verantwortlich zu sein. Damit eine Organisation möglichst optimal operieren kann, ist es ausschlaggebend, dass die organisatorischen Rollen von Personen ausgefüllt werden, deren persönliches Arbeitsvermögen sich auf einer Ebene mit der erforderlichen Arbeitskomplexität befindet: „It is effective managerial leadership and organization which ensure that the right people continue to be deployed at the right level in the right kind of work, that they can work together to deliver [...] services needed currently, and to develop and create the new ones needed“ (Jaques 1988).

Zur Bestimmung des Arbeitsvermögens sind nicht nur Kompetenzen und Erfahrungen, psychologische Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie Interesse für die Arbeit von Bedeutung: Als eine grundlegende, den anderen Aspekten gleichsam vorgeschaltete Determinante sind spezifische sozial-emotionale und kognitive Entwicklungsdispositionen Voraussetzung für den Grad des persönlichen Arbeitsvermögens.

(b) Sozial-emotionale Anforderungen

Um Komplexitätserwartungen, die an eine schulische Führungskraft gestellt werden, erfüllen und um im professionellen Sinne führen und managen zu können, ist es als Anforderung notwendig, einen inneren, sozial-emotionalen Bezugsrahmen herausgebildet zu haben, der als „selbstbestimmt“ bezeichnet werden kann (vgl. Kegan 1986, 1994).

Der Entwicklungsbereich, der mit Erreichen einer selbstbestimmten Weltsicht hinter sich gelassen wird, ist die „gemeinschaftsbestimmte“ Bedeutungskonstruktion. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass das eigene Selbst unbewusst über die Erwartungen, die die Umwelt an die eigene Person hat, definiert wird. Dabei sind die Sichtweisen anderer internalisiert und werden als eigene Anschauungen übernommen. Die gesellschaftlichen Erwartungen werden befolgt und es ist ein zentrales Bedürfnis erkennbar, Anerkennung von anderen zu erhalten. Personen, die sich auf dieser sozial-emotionalen Entwicklungsstufe der Bedeutungserschließung befinden, tendieren dazu, den bestehenden Konventionen zu folgen und sind nur selten in der Lage, Initiatoren von umfassenden Veränderungsprozessen zu sein (vgl. ebd.).

Erst die sozial-emotionale Bedeutungserschließung auf der „selbstbestimmten“ Stufe ermöglicht es, sich selbst und andere in professioneller Weise steuern sowie Wandlungsprozesse initiieren und diese vor allem auch *durchhalten* zu können. Dafür ist Voraussetzung, dass eine Identität mit eigenen Werten und Normen entwickelt worden ist. Die Sichtweisen anderer werden dabei in Abgrenzung von der eigenen Weltanschauung respektiert und gegebenenfalls kritisiert. Eigene Prinzipien oder Ziele, die von der Norm abweichen, können verfolgt und durchgesetzt werden.

So fällt es einer Schulleiterin, die Bedeutung von einer „selbstbestimmten“ Stufe erschließt, tendenziell leicht, ein innovatives Projekt, von dessen langfristigem Nutzen sie überzeugt ist, gegenüber vereinzelt negativen Stimmen aus dem Kollegium und Skep-

sis auf Seiten der höheren Hierarchieebenen zu vertreten und sich im Dialog für die Umsetzung zu engagieren. Eine Schulleiterin dagegen, die Bedeutung von einer „gemeinschaftsabhängigen“ Stufe aus konstruiert, würde, dem Beispiel folgend, aus entwicklungspsychologisch bedingter Sorge heraus, die Anerkennung der Organisation zu verlieren, in die sie eingebunden ist, dazu neigen, sich von der Initiierung des innovativen Projekts abbringen zu lassen.

(c) Denkentwicklung im Erwachsenenalter

Eng gekoppelt an die sozial-emotionalen Entwicklungsbereiche ist die kognitive Entwicklung im Erwachsenenalter. Wissenschaftliche Arbeiten von Basseches (1984), Jaques (1988), Laske (2009) u. a. haben gezeigt, dass Denken nicht nur eine Form der Informationsverarbeitung, sondern ebenso Ausdruck und Ergebnis mentaler Bedeutungskonstruktion ist: „Thinking is based on mental models“ (Ahuja et al. 2008). Für Arbeitskomplexitätsanforderungen auf pädagogisch-schulischen Führungsebenen ist dabei das über formal-logisches Denken hinausgehende „transformative Denken“ von Bedeutung. Gerade in einer sich immer komplexer gestaltenden Arbeitsumwelt, in der das Prinzip des fortwährenden Wandels und die Notwendigkeit zur Vereinbarung von Gegensätzen als Normalzustand beschrieben werden, sind mentale Modelle erforderlich, die die Bedingungen schaffen, um Probleme in ihren vielschichtigen Dimensionen zu verstehen und integrative Lösungen hervorzu- bringen. Mentale Modelle gehen dabei Entscheidungen, Lösungen und Handlungen immer voraus und bilden demnach in Verbindung mit der sozial-emotionalen Bedeutungserschließung die Grundlage für die Konstruktion des Selbst und der Umwelt.

Transformatives Denken lässt sich nach CDF in vier grundlegende Kategorien einteilen. So kann Denken schwerpunktmäßig oder übergreifend in Form von Kontexten, Prozessen, Relationen oder Systemen erfolgen. Betrachtet eine Person eine Fragestellung oder ein Problem mittels komplexer transformativer Denkmodelle, lassen sich in einem fokussierten qualitativen Interview zur Analyse der Denkentwicklung alle vier Kategorien in ausgeglichenem Maße feststellen (vgl. Laske 2009). Sobald eine der Kategorien nur sehr gering ausgeprägt ist oder bevorzugt auftritt, entsteht ein Ungleichgewicht, das transformatives Denken erschwert oder unmöglich macht. Erst wenn eine Person Kontext-, Prozess-, Relations- und Systemdenken in ausge-

wogener Form miteinander verbindet, lässt sich das realzeitliche Denkvermögen als transformativ bezeichnen.

Übertragen auf das Führungshandeln im Schulmanagement bedeutet dies, das „große Ganze“ mit seinen einzelnen Strukturen im Blick zu haben (Kontextdenken), Veränderungsprozesse über längere Zeiträume und auf unterschiedlichen Ebenen zu verfolgen (Prozessdenken), Beziehungen auch zwischen zunächst unvereinbar erscheinenden Gegensätzen herzustellen (Relationsdenken) und die eigene Organisation als ein sich in fortwährender Transformation befindliches System zu begreifen (Systemdenken). Die Durchführung eines schulischen Projekts wird in diesem Sinn nicht als von anderen Gegebenheiten losgelöste Einzelmaßnahme verstanden, die unter ungünstigen Bedingungen nach einiger Zeit wirkungslos im Sand verläuft (was zu großen Motivationsverlusten unter Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern führt), sondern als einer von vielen ineinandergreifenden Bausteinen innerhalb eines langfristigen Entwicklungsprozesses, der wiederum ein kleiner, aber bedeutender Teil des sich im Wandel befindlichen Gesamtsystems darstellt.

5. FAZIT

Der Ansatz des *Constructive-Developmental Framework* verdeutlicht, dass Kompetenzen und psychologische Eigenschaften keine statischen Größen sind, sondern sich vor dem Hintergrund des jeweiligen sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklungsstands in ihrer Bedeutung verändern: „Definitions of one and the same competence differ according to the level of complexity on which it is used“ (DeVisch 2008). So führt die Anforderung *eigenverantwortlich zu handeln und gleichzeitig das schulische Gesamtsystem im Blick zu behalten* bei einer geringen Ausprägung transformativen Denkens und von einer „gesellschaftsbestimmten“ Sichtweise aus eher zu einer Anpassung an bestehende, traditionelle Strukturen, wobei gleichzeitig die Schwierigkeit besteht, Vorstellungen von Veränderungsmöglichkeiten konkret zu entfalten. So werden auch Rückmeldungen, z. B. durch Verfahren der internen und externen Evaluation, eher als „beängstigende Kritik“ oder „unnötige Mehrarbeit“ verstanden und können als Informationsgrundlage oft nicht gewinnbringend für die Qualitätsentwicklung im Schulmanagement genutzt werden.

Vorgaben, Vorschriften und Kompetenzanforderungen zu verändern, reicht für eine Professionalisierung von Führungshandeln allein nicht aus, besonders dann nicht, wenn das Arbeitsvermögen einer Person nicht im Einklang mit der geforderten Arbeitskomplexität steht. Erst durch eine Entwicklung hin zu einer „selbstbestimmten“ Bedeutungskonstruktion zusammen mit transformativen Denkmodellen werden grundlegende innere Voraussetzungen geschaffen, um *eigenverantwortlich* führen und managen zu können und um die schulischen Strukturen als ein sich in ständigem Wandel befindliches System, das fortwährenden inneren und äußeren Wechselwirkungen ausgesetzt ist, zu begreifen. Rückmeldungen über die Qualität schulischen Handelns führen dann leichter zu ertragreichen Entwicklungen.

Die Entwicklung von Führungskräften mit CDF bedeutet zusammenfassend, Kompetenzen und psychologisches Profil konsequent in Beziehung zur sozial-emotionalen und kognitiven Erwachsenenentwicklung zu setzen. Empirisch erhobene Entwicklungsbefunde beleuchten und erklären dabei bisher vernachlässigte, aber zentrale Aspekte der Führungsfähigkeit und bilden eine wichtige Grundlage für eine umfassende und zielgerichtete Personalentwicklung.

LITERATUR

- Ahuja, S., Ebersole, J., Laske, O., Neiwert, P., Perez, M. & Stuart, R. (2008). Business Leadership for an evolving planet: The need for transformational thinking in intercultural and international environments. *Integral Leadership Review* – Online, VIII, 5. www.integralleadershipreview.com
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood: Ablex.
- Binder, T. (2007). Piagets Erbe für die Wirtschaft: entwicklungspsychologische Management-Diagnostik. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 2, 56-58.
- Böttcher, W., Holtappels, H. G. & Brohm, M. (Hrsg.) (2006). *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*. Weinheim: Juventa.
- Buchen, H. (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung* (S. 12-101). Weinheim: Beltz.
- De Visch, J. (2008). Mental Highways: Introducing dialectical thinking in redesigning competency based approaches. *Hidden Dimensions Insights* – Online, Oct. www.interdevelopmentals.org/resources-newsletter.php

- Elhardt, S. (2006). Tiefenpsychologie: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann.
- Jacques, E. (1988). Requisite organization – A total system for effective managerial organization and managerial leadership for the 21st century. Arlington: Cason.
- Kegan, R. (1994). In over our heads – The mental demands of modern life. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Kegan, R. (1986). Entwicklungsstufen des Selbst – Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Laske, O. (2009). Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2006). Measuring hidden dimensions – The art and science of fully engaging adults. Medford, MA: IDM Press.
- Loevinger, J. (1976). Ego development: Conceptions and theories. San Francisco: Jossey Bass.
- Piaget, J. (1983). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt: Fischer.
- Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schavan, A. (Hrsg.) (2002). Schulleitung – ein Berufsbild im Wandel. Abschlussbericht des Gesprächskreises „Berufsbild Schulleitung“. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Wolff, K. (2007). Eigenverantwortliche Schulen in Hessen – Stand und Perspektiven. Schulmanagement, 1, 14f.

BIOGRAPHIE

Pia Neiwert, Diplom-Pädagogin, ist Mitarbeiterin des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Sie berät Organisationen im Bildungs-, Sozial- und Verwaltungsbereich, begleitet Qualitätsentwicklungsprozesse und führt Evaluationsstudien durch. Außerdem arbeitet sie als freie Beraterin, Trainerin und Coach. Seit mehreren Jahren setzt sie sich intensiv mit dem Thema der Entwicklung von Führungskräften mit dem Constructive-Developmental Framework, auseinander und hat sich am IDM-Institute, USA, zum „Developmental Coach/Consultant“ ausbilden lassen.

E-Mail: neiwert@gmx.de

COMPETENT IS NOT GOOD ENOUGH! DEFINING A NEW KIND OF CORPORATE MANAGEMENT DEVELOPMENT PROGRAM

State-of-the-art corporate management development programs have reached an enormous degree of complexity and integration with organizational systems. There is intense interest by corporations to learn from those companies at the vanguard of management development. At the same time there is continued skepticism whether even the most sophisticated approaches are effective in developing the so-called next generation of leaders. This skepticism has not yet led to mainstream alternatives to orthodox management development approaches. In this article I propose such an alternative approach. I leverage insights from adult development theory and education psychology practice to propose a framing for alternative management development programs.

Key words: management development, human resource development, adult development, constructive-developmental framework (CDF), cognition

INTRODUCTION

Management development has seen intense investment by corporations, research by academia, work by consultants and interest by managers supplied and fueled by a stream of self-help leadership literature. Wide diversity remains among companies in application and sophistication of programs geared towards management or leadership development. However, after years of application and dissemination a consensus state seems to be reached in what constitutes critical characteristics of state-of-the-art management development programs¹.

Despite approaching such a consensus of practice, a persistent concern remains regarding the ultimate effectiveness of such programs. One set of goals is concerned with raising the efficiency and effectiveness of managers. Important benefits include competence acquisition, networking, or generating a *corps d'esprit* among peers. A much more elusive goal seems to be identifying and preparing a cadre of leaders that

¹ Among the strategic elements are: a) leadership competency model defined (either as one common model for all leaders or several models according to seniority levels), b) direct link between the content of any such competency model with the corporate strategy and mission of the company. Among the operational elements are: a) clear target groups (commonly high-potentials, middle managers, and senior managers), b) specific timing and frequency of participation (e.g. at job transitions, after some time in role and on demand), c) mix of didactic elements (e.g. in-class, on-the-job assignments).

can shape and steer the company in the future. It is not clear how effective any such management development program is in providing impulses for managers to develop their strategic visioning, judgment and ethical abilities or fostering the development of a professional personal character. There remains however a nagging suspicion that teaching competencies is just not good enough or sufficient in a management development curriculum.

Presently, there is no serious alternative approach being proposed for management development. Piecemeal programs focus on spiritual development, outdoor leadership retreats to battlefields, and inspirational personal leadership programs that are at best add-ons and do not constitute a coherent alternative to classic corporate management development programs.

The objective of this article is to develop a framework for structuring a mainstream alternative in contrast to existing corporate leadership development programs that are informed by adult developmental psychology and further developments thereof in the constructive-developmental framework (CDF). In three parts I will:

1. provide relevant perspectives on adult learning from development psychology to increase the precision on what it is that present programs might be lacking,
2. detail dimensions of development in adults and derive from these insights specific objectives for any developmental management program, and
3. summarize implications for established management programs.

WHAT HAPPENS IN HUMAN DEVELOPMENT, AND WHAT IT IS THAT "DEVELOPS"?

Development in the context of management development programs is typically conceptualized as progress of managers measured against a competency model. A manager who has improved in 3 competencies significantly and improved somewhat in 3 others would be said to have *developed*. But how useful is this notion? What does development mean for a person? I argue that the notion of development along competencies is an impoverished and narrow view of development in the case of managers. It is pinned on behavioral agency but not on the unfold-

ing of developmental resources that define the person.

Development in psychology has a much broader connotation. Consider two examples from childhood. At the age of 7-8 years children make a developmental jump by acquiring the notion for *other mind*. They are able to comprehend that other people have thoughts of their own whereas before they believed that whatever they knew the other person must know as well. As another example, children at the age of 10-12 start to think in abstract terms in their minds whereas before they could only think in terms of what they had perceived and concretely experienced.

These are examples of changes in cognition. The changes described have a distinctly different quality than the mastery of a skill. They are developmental jumps. Children develop in other areas as well, e.g., emotionally, morally or socially. There is a common notion that with the conclusion of puberty and thus an adolescent becoming an adult, that development stops. The common belief is that what adults continue accumulating experiences and refining of, or learning of new, competencies. However, research in adult developmental psychology shows that this folk notion is not correct. In fact adults continue to develop (though this development may stagnate or even regress) along the main axis of development: cognitively, emotionally, morally, and socially. Another common notion is that development is a passive process, e.g. that students "absorb" knowledge like a sponge. Again, research suggests otherwise, namely that humans are *active* constructors of their own knowledge and world rather than passive absorbers.

How is such development triggered? Developmental triggers derive come from several sources, e.g. biological changes experienced in puberty, biographical changes such as marriage, the first job or death of a parent, or in the most general sense perception of and interaction with the social environment. Experiences in child- and adulthood alike can provide such triggers. Some experiences can be confusing and stand in contrast to prior experiences. Such unsettling experiences may lead to *active reconstructions* of previous beliefs through processes of accommodation and assimilation. They would create a higher-level equilibrium of cognitive processes (Piaget and Inhelder 1972). Even as children we experience countless situations which unsettle our expectations, e.g., a horse that is striped black and white, which

is unlike any other horse we have seen, and we end up learning to call this oddity a Zebra, a process of accommodation. Of course, not all experiences are cognitively unsettling and challenge our belief structures because they are in line with prior experience and, since they confirm beliefs we already hold, they lead to assimilation (Piaget and Inhelder 1972).

Over time, accommodation and assimilation have important developmental effects. We can distinguish three levels at which these effects have an impact²: First, experiences can be constructed by people into *resources* in a variety of manifestations, e.g., factual knowledge about people or places or ability knowledge on how to do things (skills and competences); second, are *meta-competences*, e.g., the ability to reflect upon one's own actions; third, experience formed into *beliefs or frames of reference*³. It is these beliefs that form one of the most formidable organizations of our experiences into powerful ordering structures of making sense of the environment. On the one hand such structures can provide great action logic for interpreting and judging complex events. On the other hand they also put boundaries on what we can notice and hence comprehend. Compare the case of two 5-year old children, both with comparable communication skills but one who has made the structural change in having an understanding of the mind of others and one that has not. We can well imagine that despite similar communication ability that the child who has a notion that what s/he thinks is not knowable and shared by another person will be socially much more flexible exhibiting a truly developmental difference.

For adults the analogous case is illuminative because it entails that any resources in the form of knowledge, skills and competences acquired by a person are bounded by the belief structure underlying their actual use. Like in the case of children then, two adults with similar competences but residing at different development levels in their belief structure should exhibit a very real and observable difference in level of interaction and performance. This makes it evident that a much deeper developmental *potential* reservoir can be realized if training programs

were to develop belief structures rather than focusing on the resource reservoir⁴. The conclusion thus is that development of competencies is not good enough for fostering the overall development of managers.

All adults have, it seems, a potential for ongoing development. However, developmental stagnation and even arrest equally occur. In a situation where a person cannot generate experiences that a reconstruction of belief structures, accommodation increases and assimilation declines, even though the overall developmental tendency is one toward assimilation to increase. To the extent that people construct their living environment as stable and unchanging, they hinder themselves from experiencing radical revisions in their belief structures since confirmatory responses (accommodation) predominate. Many adult years can go by without significant changes and developmental impulses that challenge and move our thinking forward. As a consequence it happens that adults stagnate in their development, cognitively, emotionally, socially or morally.

The implication for management development programs seems to be to ask: to what degree do such programs provide triggers for accommodation vs. assimilation at the three levels? Competency-based development programs naturally are focused on the acquisition of knowledge, skills or competences (see figure 1). While they can also lead to accommodations on the second and third level, I conjecture that they do so more by chance rather than due to intentional program design. Hence the question arises what an alternative program would look like that achieves higher levels of accommodation on the level of meta-competences and beliefs.

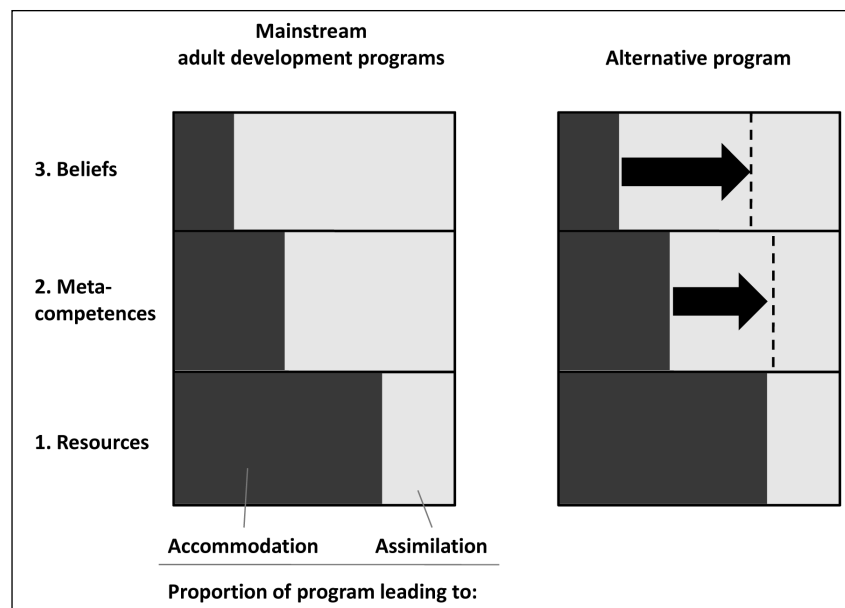
In regard to manager development programs, then, we need to ask ourselves to what extent the program we adopt provides triggers for development and potential realization versus simply promoting better resource utilization. Such triggers could be generated by experiences that markedly challenge the current belief structure of a manager. This could happen in several different ways:

² I am acknowledging the thoughts by Prof. Dr. Gerald Huether from his lecture at the forum humanum Feb.2009.

³ Piaget referred to cognitive structures but we use the terms belief, belief structures or frames of reference to indicate the inclusion of emotional, moral and social structures as well.

⁴ For a related conceptualization of human capability see the treatment by Elliott Jaques (Jaques and Cason, 1994).

FIGURE 1:
Development program viewed from
cognitive emphasis perspective



- a) Via learning experiences that create enough irritation in a person (without causing rejection) to become aware of one's own belief structure.
- b) Via raising the sensitivity of a person to noticing irritations they had previously disregarded.
- c) Via changes in the external environment creating unsettling experiences while avoiding changes that create levels of stress too high for a person not to turn defensive).

Better resource utilization can be achieved via many of the standard training approaches. There is no need to focus on them here.

A DEVELOPMENTAL MANAGEMENT DEVELOPMENT PROGRAM

I will denote the alternative approach of Figure 1 as the *developmental* management development program. Such a program has a dual objective: first, increasing the potential realization of a person (i.e., developing them), and second, increasing the person's ability to use resources more effectively (i.e., becoming more competent). This dual objective is different from orthodox management development programs that focus on people becoming more competent *with no notion of what it would mean to realize developmental potential nor of its transformational impact on the use of existing competencies*.

The interesting question then is what type of developmental triggers we should embed in

a *developmental* program. To answer this question requires a closer look at a theory of how adult belief structures develop. Adult developmental psychology offers the insight a) that there are significant differences in level of development in the adult population (i.e., counter to the common notion we as adults are not all at the same level once we are through puberty) and b) that these differences are systematic and follow an orderly progression, i.e., there are several levels adults develop through (Perry 1970; Piaget 1970; Laske 2006, 2009). Developing a new frame of reference comprises several dimensions. Here, I focus on a simplified treatment of cognitive and social-emotional development. Two important dimensions I cannot treat here are moral and spiritual development. Cognitive and social-emotion development has been closely studied for decades (Kegan, 1982, 1994; Commons and Richards, 1984; King and Kitchener, 1994; Kitchener, 2008) and been brought together within a unifying *constructive-developmental framework* (CDF) and diagnostic approach (Basseches 1984; Laske 2006, 2009).

Figure 2 describes cognitive development in a simplified form covering three stage groups. Research suggests that a majority of adults stagnate in what King and Kitchener (1994) call the quasi-reflective stages (see also Laske 2009). These stages are characterized by beliefs systems that accept multiple sides to an issue but exhibit a low ability to coordinate and combine these alternate views to form an enriching and more powerful systemic perspective. The degree of fluidity needed for integrative and transforma-

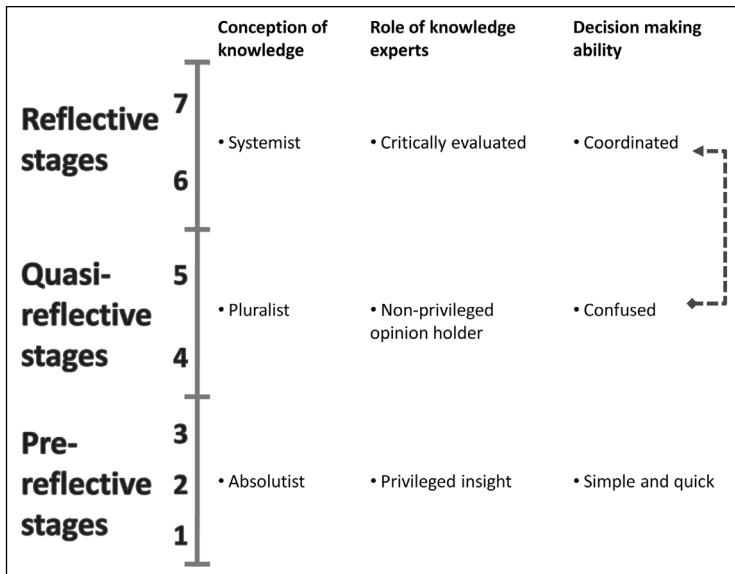


FIGURE 2:
Cognitive development stages

tional thinking is reached only in the reflective stages⁵. Laske (2009) provides a powerful set of tools within the Constructive-Developmental Framework that allow measuring the degree of thought fluidity and integration of individuals' thinking, thereby enabling a systematic study of thinking in management development⁶.

On account of these reflections it seems then that developmental management programs should focus on fostering a learning environment that aids in the transition to reflective stages where fluidity of dialectical thinking prevails. When we disregard additional social-emotional demands which, together with reflective judgment demands, make development of thinking possible, it seems that this can be achieved through at least three different didactic approaches:

1. Tutors must be aware of dominant thought paradigms and purposefully introduce deviating perspectives and encourage an open discussion environment.
2. Tutors must emphasize thinking and articulation of multiple viewpoints; this can be achieved by considering historical, contextual, and relational perspectives.
3. Tutors must practice the application of systemic coaching techniques to provide participants with tools for coordinating multiple perspectives and achieve higher

degrees of flexibility in both thoughts and actions.

Figure 3 shows the social-emotional development stages of belief structure (Kegan, 1982; Laske 2006). Transition between stages involves inner conflicts. Pertinent research shows that adults tend to spread out between stage 2 (typical for adolescent) and stage 5 (observed in exceptional cases) in personal meaning making. Stage 3 is characterized by a strong identification with organizational and/or social norms (Laske 2006). Adults are conflicted between balancing their need for autonomy and social belonging. Only at stage 4 do they exhibit self-leadership that is based on a coherent value and belief system they can competently use in decision making with a particular social context. Again, Laske (2006) provides a powerful approach to assessing a person's social-cognitive stage within the frame of CDF.

In light of this discussion, developmental management programs should focus on developing a self-authoring professional persona which constitutes a transition from stage 3 to 4⁷. This can be aided by:

1. Sensitizing participants to the notion of authentic vs. other-dependent beliefs by
 - a) using social-emotional interviewing and communication techniques as per the

⁵ The constructive-developmental framework (CDF) includes a detailed diagnostic approach and classification adults' cognitive and social-emotional (Figure 3) stages (Laske 2006, 2009).

⁶ Cognitive development is conceptualized in terms of 4 categories of thought forms that are assessed in a semi-structured interview. Initially based on research by Basseches (1984) and later by Laske (2008), it shows that adults exhibit significant differences in a) the number of thought forms used (captured by a Fluidity Index), and b) their ability to coordinate and integrate thought forms (shown by a Systems Thinking Index).

⁷ The didactic principles for transitions from stages 2 to 3 and 4 to 5 will not be covered in this article.

FIGURE 3:
Social-emotional development stages



CDF method and b) using self-reflection logs.

2. Fostering articulation of authentically felt beliefs by using techniques that emphasize engagement with emotions, e.g. narrative storytelling.
3. Creating a safe learning environment in which participants can gain confidence in trying new ways of expressing their professional persona while respecting the views of others.

All these didactic principles derive from the objective of fostering changes in the belief structures of individuals. While mainstream management development programs may on first sight share some principles such as using multiple perspectives in the curriculum, their purpose is based on broadening the first level of resources, not in stimulating active reconstruction of the third level, of belief structures. This is contrast to the fact that as managers progress to the higher echelons of a corporation, their ability to improve cognitive flexibility and social-emotional self-authorship becomes more and more essential, as also holds for their ability to generate belief structures that enable them to function at higher levels of accountability. Again, just becoming more competent is not good enough.

Implications for Existing Management Development Programs

Many companies and business schools will already have some form of sustained management development program. Would our

findings mean for such programs that they need to start afresh? I believe that structural changes to the curriculum of established leadership programs are actually easy to implement. It would require a diagnostic review of the learning content and learning environment upon which unproblematic changes can be implemented.

I see making changes in the now established tutorial and learning culture as much more problematic. The developmental nature of the program proposed requires that a learning environment be created jointly by tutors, participants and the corporation at large that wants to encourage its workers in developing new frames of reference. This puts a much higher demand on tutors, but not on their subject-matter expertise as much as on their ability to facilitate such reconstructions in program participants. Participants, in turn, need to amend their objectives in building competencies in such programs with the desire, courage and stamina to observe and challenge their own frames of reference. And most likely, they need to do so in a corporate environment that does not recognize the value of such developmental endeavors. The potential impact of investment in such developmental program is significant. Corporations have been overrun at the beginning of the 21st century with a barrage of demands put on their managers. There is a call for more ethical management practice as well as a broader understanding and foresight of societal issues captured in the ever growing call for social corporate responsibility. In addition, new technologies and global competition raise demands for better strategic thinking and call for creating learning or-

ganizations that can adapt continuously to the changing environment. Individual managers are required to lead in such a context authentically and collaboratively while balancing in themselves private and public demands.

In my opinion it is unlikely that management development programs focusing exclusively on better resource utilization via knowledge, skills and competences can prepare or assist managers adequately. Developing true "adult development" in the sense of generating new, more differentiated belief structures requires a new approach. Only in following such an approach is there a possibility for significant adult development of the workforce, and only based on such development can one hope to achieve breakthroughs in thinking and action that can meet the challenges outlined above. Competency is good but not good enough!

REFERENCES

- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Jaques, E. & Cason, K. (1994). *Human capability*. Falls Church, VA: Cason Hall.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K.S. (2008). Development of reflective judgment in adulthood. In Hoare, C. (Ed.),

Handbook of adult development and learning (pp. 73-98). Cambridge, U.K: Oxford University Press.

- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions: the art of fully engaging adults* (volume 1). Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions of human systems: foundations of requisite organization* (volume 2). Medford, MA: IDM Press.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1970). *Structuralism*. Basic Books: New York.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

BIOGRAPHY

Alper Tengüz, Dr.rer.pol., is an independent consultant and an expert in the design and execution of management development and large-scale organization development programs. He works for global corporations in Europe and the Middle East and is affiliated with the Goethe Business School in Frankfurt, Germany. His client work includes executive coaching and facilitation of peer learning groups. In his prior career Alper gathered substantial global and private/public sector experience as an Engagement Manager with McKinsey & Company. Alper is an alumnus of the University of Michigan, USA (Bachelor, Master in Industrial Engineering) and Goethe University, Frankfurt (Development Economics).

E-Mail: alper.tenguez@gmail.com

USING THE CONSTRUCTIVE DEVELOPMENTAL FRAMEWORK (CDF) IN LEADERSHIP COACHING: A CASE STUDY IN SHIFTING FROM BEHAVIORAL TO DEVELOPMENTAL COACHING IN MIDSTREAM

In this paper, I use an actual case study to demonstrate changes in the coaching process nurtured by the use of CDF compared to an initially adopted behavioral approach. After an introduction into the chosen case, I introduce CDF in some detail and then present the developmental data produced by using this instrument for coachee Michel. I discuss the effect of developmental assessment on Michel as well as the coaching relationship. In conclusion, I reflect on the advantages brought about by using CDF compared to a non-evidence-based behavioral approach.

Key words: behavioral coaching, developmental coaching

INTRODUCING MICHEL

We will call our coachee Michel. He is a middle manager in a large multinational company in Paris, France. The coach was called in by the human resource director because Michel had been given a promotion and his boss had concerns about Michel's rigid stances. The coaching objective was to help Michel succeed on his new job and introduce some flexibility into his interactions.

THE BEHAVIORAL COACHING PLAN

After meeting with Michel and contracting for the coaching objectives; it was agreed to adopt a systemic/behavioral coaching approach focused on solidifying Michel's corporate social network.

Following behavioral usage, Michel was asked to put in place a graphic representation of his social network. The network is made up of individual links with peers, bosses, direct reports and other parties defining his task environment.

Initially, coach and coachee analysed the link from the perspective of the importance of relationships (+,=,-) and the quality of relationships (+,=,-). The coach helped the coachee in analysing his way of operating in each important relationship. The idea was to understand why the relationship is functioning well or is not functioning. We tried to find patterns whereby Michel might have good relationships with likeminded people or complementary people, but not with others. We also tried to understand what level of formal or informal processes governs the relationship, that is, how consciously structured these processes are. Given this framework, we also tried to understand how Michel spends his time between self, peers, re-

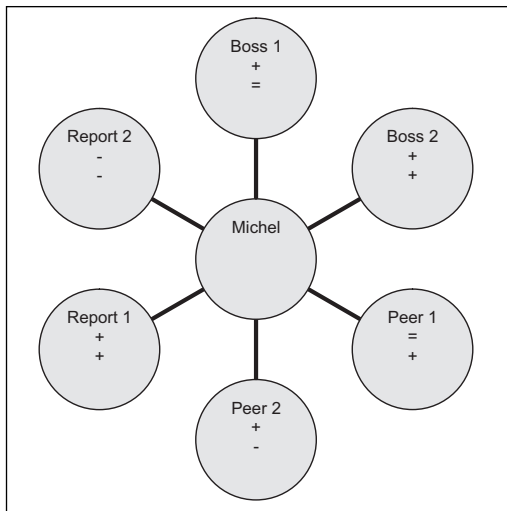


FIGURE 1

ports, boss and others, and why he cannot do otherwise.

BEHAVIORAL CLIENT PROFILE

From the mentioned analysis the following profile emerged for Michel. Foremost, he considers himself as an innovator. For example, he is presently putting in place a reorganisation of the domain he is accountable for that was designed but never acted upon by his predecessor. Understandably, Michel is proud of bringing this reorganization about, especially since everybody thought this to be a very courageous move on his part. (which gives a clue to his still other-dependent developmental position).

In terms of approach to tasks, Michel comes across as very goal-oriented, and as a “good soldier” eager to implement the strategies of his organisation. He spends most of his time working on his own and secondarily with his peers, so that work with direct reports and his boss receives least of his attention. As a result, he is not well aligned with his team in terms of level of information sharing and also has little regard for others’ difficulty to follow his train of thought. In his work, Michel is using more advocacy than inquiry, and is thus more social-emotionally than cognitively engaged. He likes working under pressure, and typically meets his deadlines. Privately, he leads a very unbalanced life, working long hours and weekends. He is aware of this fact and wants to change this pattern, but does not know how to do so.

When we were four months into the coaching relationship, Michel carried out

performance reviews with his people and on account of them had a better feel for his job and his team. His level of understanding his direct reports had improved. Michel also took more time to bring everybody on board. His meetings had become better prepared in that they now followed a formal agenda determined beforehand and led to expectable follow-up action plans. Since Michel increasingly reflected upon his functioning and approach to others, his insight into his relationship to power and authority opened up a new field of inquiry that is rather well-addressed by the *Constructive Developmental Framework* (CDF). For this reason, we decided to shift from behavioral to developmental coaching using this instrument.

HOW CDF VIEWS THE CLIENT

CDF represents an evidence based approach rooted in the theories of adult development. It is based on conducting three assessments that generate empirically validated data on the meaning making of the coachee (vs. that of the coach), his level of cognitive flexibility, his ability to function in a role entailing a certain level of accountability and work complexity, and his overall psychological equilibrium in the workplace. In most general terms, CDF helps the coachee in answering three fundamental questions:

1. Social emotional question: What should I do and for whom?
2. Cognitive question: What can I do and what are my options?
3. Psychological-behavioral question: How am I doing?

In doing so, CDF draws on the work of Elliot Jacques who developed the notion that work on each of the hierarchical strata defining an organization could be successful only if the person could be shown to manifest a minimum level of development. This requirement is referred to as the alignment of *Size of Person* (level of capability) and *Size of Role* (level of accountability).

The way CDF sees levels of capability is holistic, in the sense that the person is viewed from the three perspectives outlined above as distinct but inseparably woven together. In their totality, organizational levels, called Strata, define a transformational hierarchy in which each level includes and transcends the lower one. Pragmatically speaking, the use of the concept of Strata is like the use of

a map. It enables the coach to develop a hypothesis regarding the client's potential as well as potential difficulties, and increasingly test that hypothesis. The methodology does not pigeon-hole people in any way. Nobody "is" his or her Stratum. Rather, each Stratum signifies a point of transition in regard to higher levels of integration of human capabilities.

One arrives at a better understanding of CDF when being able to practice the three assessments it comprises:

1. *The socio-emotional interview.* Using an adaptation by Laske of the (Kegan/Lahey) work (1982, 1988), it gives us the level of emotional maturity of the person.
2. *The cognitive interview.* Using an adaptation by Laske of the methods of Basseches (1984), this interview gives insight into the person's phase of thinking development in the form of dialectical thought forms that transcend purely logical thinking, also in the sense of Bhaskar (1993) and Adorno (1999).
3. *A behavioural "needs/press" questionnaire.* Using a questionnaire based on H. Murray's theory of personality provides us with a profile of *self conduct, task focus and emotional intelligence*, based on an individual's psychogenic (inborn) needs and the pressures opposing fulfilment of such needs. In this profile, scores are compared to a norm defined by successful managers previously tested through use of the questionnaire.

Importantly, the results of these three assessments are seen as interrelated, something a learner for CDF first practices in an IDM Program One case study (Module D) where dialectical thinking becomes a must. Such thinking is required to unify what is at the same time distinct from each other. However different assessment outcomes may be, they point to the same mind and personality as an organized transformational whole. Dialectical thinking is needed to understand the "big picture" these scores define, and the relationship between them.

EXAMPLE OF A CDF REPORT

Below follows my report for Michel following a CDF assessment made for the purpose of submitting an IDM case study. I would emphasize that this is my first report of this kind, and therefore it can certainly be improved. The report is addressed to the coachee,

Michel, and serves as the basis of a 1-hr feedback session which can, of course, be extended into coaching proper. As such, the report is a communication vehicle as well as reference point for both coach and coachee. *Overall I counsel you to use the report below more as a set of flags indicating the need for further reflection rather a description of yourself in terms of "who you are." A written report goes only so far, and is mainly meant to instigate communication between us in the coaching relationship. With this in mind, we can now pay attention to some detailed findings.*

Socio-emotional Profile

This profile regards your way of *making meaning* of your life and work, the way you encounter the world and interpret what is happening to you. According to Kegan's research, individuals evolve over 5 stages of meaning making. Each of them differs in its orientation towards self or others, with the result that the way the world is perceived by individuals on different stages is very different indeed. It is this relationship toward self and others we are trying to understand through this assessment. Your assessment shows that you are currently approaching stage 4 of meaning making with some risk of defining yourself by the expectations of others (referred to as stage 3). You presently show only a weak potential to develop to the next following, less control-focused stages beyond 4. The following characterization from Laske (2006, Gateway class) will clarify what is meant by making meaning at Kegan-stage 4.

Distribution: between 20 and 25% of adults live (and remain) at this stage

Advance over Stage 3: I can articulate a coherent theory of self in terms of my values & principles potentially different from consensus.

Essence of this stage: I am identified with my own value system as the root of my 'integrity' (my highest value, and the grounding of my 'being in control'). The ultimate concern is whether I safeguard my integrity by following my own values and principles

Pervasive limitation: I do not have an objective, 'outside' view of my own ways of acting on my principles. Therefore, I can only do "single loop learning, examining outcomes but not assumptions lying beyond my own value perspective. Also, I can 'respect 'ot-

Orientation	S- 2	S-3	S-4	S-5
<i>View of Others</i>	Instruments of own need gratification	Needed to contribute to own self image	Collaborator, delegate, peer	Contributors to own integrity and balance
<i>Level of Self Insight</i>	Low	Moderate	High	Very High
<i>Values</i>	Law of Jungle	Community	Self-determined	Humanity
<i>Needs</i>	Overriding all others' needs	Subordinate to community, work group	Flowing from striving for integrity	Viewed in connection with own obligations and limitations
<i>Need to Control</i>	Very High	Moderate	Low	Very low
<i>Communication</i>	Unilateral	Exchange 1:1	Dialogue	True Communication
<i>Organizational Orientation</i>	Careerist	Good Citizen	Manager	System's Leader

FIGURE 2

hers for their differences, but cannot truly enter into their universe of discourse beyond what is 'understandable to me on the grounds of my own values and principles. Therefore, as a change agent I act according to norms excluding multiple perspectives, intent on shaping my group and organization in harmony with my own principles.

In order to compare this stage with lower and higher stages, consider the table below. As you will see, you have considerable accomplishments.

Cognitive Profile

This profile regards the way in which you presently *make sense* of the world conceptually, both in life and work. It focuses on what is called your fluidity of dialectical thinking, a measure that points to the extent in which you have transcended purely formal logical thinking. Your fluidity index puts you in the middle management range of work complexity (Stratum IV) where your task is to be in control of everyday operations but with an eye and ear for future improvements that would add value to your work, as set forth by your boss at Stratum V.

According to my findings, your critical thinking and constructive thinking seems equilibrated with a slight skew towards the former. Among the four clusters of thought forms, "Relationship" thought forms are most evident, followed by "Context" and "Process" thought forms. In plain language this means that you are very attentive to how events, persons, and situations relate to each other, to a degree much higher than you are paying attention to the bigger picture in which such relationships are embedded as well as the change processes that characterize that picture. The fact that you use almost no systemic thought forms reflects the fact that the

picture you present to yourself of the world is predominantly static and thus deceiving. You are not able yet to see the interactions and relationships among several systems as evolving and interactive configurations. This fact becomes manifest in your treatment of the three "Houses," or domains of work, namely Self, Task, and Environment, which you treat as separate systems, and this defines a limit to your present work effectiveness.

However, your preferred use of relationship thought forms enables you to see the common ground between things and have a good idea about the figure/ground interactions between wholes and parts, enabling you to understand non-linear causalities. This ability is an important plus although somewhat mitigated by your preference for formal logical thinking in which linear causalities reign supreme. Your use of context thought forms enables you to see the "big picture" of what is happening, although in static form. Your use of process thought forms emphasizes your active questioning and practical, rather than passive, character of knowledge, as well as your insight that knowledge is never absolute but always under construction.

Capacity Profile

This profile is the most specific regarding your unique behavioral disposition which, however, has to be understood in light of the more generic developmental findings presented above. This is because, from the point of CDF, behavior is ultimately rooted in level of development. With regard to your behavior in the work place, we can distinguish two aspects: *success factors* and *opportunities for improvement*, as specified below. (We will discuss each of these to shed further light on your present work during coaching sessions.)

Success Factors [Laske, Module C, 2006]

- Strong self concept, effective comfortable resilience and openness to others
- Self motivated approach, enjoys exploring and moving towards desirable outcomes
- Very goal oriented
- Low need to self protect and defend own conduct
- Candid, open, ego strength, ability to maintain distance between self and events
- Mature, respectful manner towards authority
- Unwilling to manifest hostile view, even handed
- Realistic appraisal of others, ready to give benefit of doubt
- Optimistic about the abilities of others

Opportunities for improvements

- Fear of failure, risk avoidance, aversion to experimentation
- Perception of criticism as rejection
- Largely traditional, preferring status quo
- Blurring of leadership skills with ego needs, manipulative postures likely
- High need to be noticed and exaggerated sociability
- Openly aggressive, sometimes punitive belligerent
- Markedly constructed adhering to guidelines, authority dependent
- Works best under pressure
- Deficient priority setting, ineffective time management
- No distinction between own and others need
- Overly independent, little delegation, self sufficient

Please note that your overall frustration at work is low. However, you lose some energy when negotiating gaps between what you unconsciously need in terms of safety and integrity, and what you aspire to professionally. Negotiating such gaps uses up energy that never goes into the work you are intending to do, and thus diminishes your overall effectiveness.

EFFECT OF THE CDF REPORT ON COACHING MICHEL

The CDF report was a real eye opener for Michel. From his point of view it did a good job explaining much of his current behavior, the underlying beliefs and hypotheses he typically entertained, and the way in which he was making sense of the world conceptually.

Above all it led him to an inquiry of his life purpose. On account of our discussion of the report findings, we began to work together on a new coaching plan.

Michel wanted the coaching plan to address all or part of the following:

1. Purpose: what he wanted for the short, medium, and long term out of his life and his job as follows:
 - a. In the short term: succeed in his new job. (He wanted people to recognize him as an "excellent" change manager), and strike a balance between his personal and professional life;
 - b. Medium term (3 years): he wanted to get into role associated with higher responsibilities (He identified 3 possible choices)
 - c. Long term: he wanted to return to his country of origin and start his own business
2. Michel recognized that his attempt to reorganize his business unit in his own image makes it clear that he presently makes meaning from a self-authoring position which carries with it a certain blindness as to his own limits. He became aware that because of thinking of himself as self-sufficient, he tended to terminate relationships with people opposing him, and was unable to align with supporting organizational divisions. This made him understand better why other people might perceive him as being rigid, rather enabling others to partake of his enterprises.
3. Michel wanted to work on the risk posed by a combination of exaggerated extroverted sociability, his high need for visibility, and the fact that he considers himself to be a loner as well as a perfectionist. His dilemma clearly was: how to reconcile his being original and unique with being acknowledged by the group he directs and the larger whole he is part of.
4. Deep down Michel recognizes his insufficient time-management skills on account of which he constantly seeks to overwhelm himself with work in order to create pressure. He became quite aware that this provides a perfect excuse for not doing certain tasks that he dislikes doing.

CONCLUSION

CDF expands coaching to include the whole person and his/her many levels of functioning aside from mere competences and skills. However imperfect my first report,

above, may be, it made it clear to Michel that he can achieve a better work/life balance and can also become more successful in linking himself to others. The developmental and behavioral information the CDF report conveys allowed him to articulate his goals in the short, medium and long term more clearly. Michel began to be able to see why he was seen as rigid by others, while for him he was simply being conscientious following his own values and principles. In short, the real take away advantage was in the way CDF provided clarity to the coachee, and this clearer understanding about himself motivated him to do the work necessary for becoming more self-aware.

For the coach, CDF provided a framework for explaining to the client how (s)he presently makes meaning and sense of the world, more specifically, the frame of reference through which he filters all of his experiences, whether in life or at work. Use of CDF also allowed the coach to build reasonable hypotheses as to the client's developmental potential. I understood what I had not previously understood about Michel when working in a behavioral fashion, namely, that he tended to walk to his own drummer without regard for others; and that he largely lacked systemic thinking, despite a good understanding of relationships. Importantly, CDF also allowed me to use the language of my client and to adapt my coaching style to the client's needs.

REFERENCES

- Adorno, Th. W. (1999). *Negative dialectics*. New York: Continuum.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard.
- Lahey et al. (1988). *Handbook for administering the social-emotional interview*. Cambridge, MA: Harvard School of Education.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions (volume 1)*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions of human systems (volume 2)*. Medford, MA: IDM Press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

BIOGRAPHY

Nad holds MBA, MA, DFSSU, DU degrees. He is the founder of "NP Consultant," a human capital development consultancy in Paris. He has been a consultant, an educator and a coach with Emma Management and ESSEC business school. His previous corporate experience led him to become an entrepreneur by launching two start-ups. He has been an international manager with TDK and a European vice president with ISA Daisytex.

Nad can be reached at n.philips@orange.fr

COGNITIVE DEVELOPMENT: A NEW FOCUS IN WORKING WITH LEADERS

There is growing recognition of the importance of cognitive development in the field of executive and leadership development as we increase awareness around the phenomenon that behavior or agency comes from the internal landscape of any leader (intentions, commitments, abilities, prior experience). Humans think first, and then choose actions to take, based on those thought processes. Accordingly, developing leaders requires us to come to an in-depth understanding and appreciation of the cognitive life of that person. What does their cognitive mapping of the world, and their workplace, predispose them to do? What does such mapping open up, or make possible, and what does it shut down? The Constructive Developmental Framework enables us to listen for different phases of cognitive development by evaluating the use of thought forms and to describe the cognitive centre of gravity of a person in terms of epistemic position as well as dialectical fluidity. This in turn enables us as coaches and facilitators, to point towards dormant resources that can be mobilized in a person.

Key words: leadership development, cognitive development, cognitive assessment, dialectical thinking

INTRODUCTION

As a coach and facilitator for developing leaders I have become attuned to an important emerging focus of attention – the cognitive capacity of leaders, or how the way they think is a key determinant of their success in their respective environments. Focusing on a person's cognitive capability is not at all about privileging mental agility to the exclusion of emotional or social intelligence. Rather it is a new way of taking into account the impact of cognitive development on work in organizations. Focusing in leaders' thinking comes from the realization that leaders' cognitive processes produce their actions. The antecedent to doing is thinking about it, so if we can get access to how leaders are thinking, we can better predict how they will make out in environments of different levels of complexity, and will also be able to support cognitive developmental processes that will make them shine over time.

An example of some of the research "news" is a 6-year study involving intensive interviews with leaders "with exemplary records". Recently published in Harvard Business Review, Roger Martin discovered the following:

“... most of them share a somewhat unusual trait: They have the predisposition and the capacity to hold in their heads two opposing ideas at once. And then, without panicking or simply settling for one alternative or the other, they’re able to creatively resolve the tension between those two ideas by generating a new one that contains elements of the others but is superior to both. This process of consideration and synthesis can be termed integrative thinking. It is this discipline – not superior strategy or faultless execution – that is a defining characteristic of the most exceptional businesses and the people who run them”. (Martin 2007)

This human capacity, which Martin refers to as the opposable mind (like our opposable thumb) is a capacity we were born with which, should we choose to use it, allows us to hold two conflicting ideas in constructive, dialectic tension, so that we can use that tension to think our way toward new, superior ideas. Martin admits that this is not a new idea, situated squarely in an honorable tradition of abductive thinking, but he has seen the importance of re-branding it as integrative thinking to balance the emphasis in a conversation around management in recent years that he sees as tilted more towards “doing” rather than thinking. According to his research it was not what leaders *did* that brought them success, but how they thought about it, consciously or not. Most importantly, as he elaborates in his book *The Opposable Mind* (2007), we are learning more and more about how to deliberately hone this capacity in leaders.

As mentioned, the insight around the value of dialectical thought is not new to organizational life and research as the following examples show. In the domain of mediation, a form referred to as “transformational mediation” with a focus beyond satisfaction or justice, has succeeded in producing resolutions that strengthen and evoke mutual recognition among parties, transforming both the individuals and the character of the institutions they are connected to. One aspect of transformative mediation is the encouragement of perspective-taking where possible, where one party considers the other’s situation from the perspective of the other, resulting in a more sympathetic view of the other (Bush and Folger 1994). In Bopp’s (1989) perspective, a dialectical approach to con-

flict resolution moves beyond one party being right or good, and the other party being wrong or bad to a state of synthesis, where one also claims the “bad” in oneself, and searches for the “good” within the other. Once it is possible to see yourself as good and bad, and the other as well, there is an opportunity to integrate the contradiction within the self as a starting point toward negotiation with the other.

Another example of a well developed body of work in transformational thinking in organizations includes Peter Senge’s substantial body of work around systems thinking and the personal skills required for engagement with it (1994). Jeff Dooley, an Organization Development consultant based in California, describes his own experience of trying to move beyond espousing the principles required to illuminate one’s mental models:

“...it’s easy to espouse the principles of inquiry and reflection, but difficult to acquire a frame of mind which is open to this type of learning.... Before I had opportunities to use the skills in organizational consulting, my wife and I practiced them together. Talk around our kitchen table took on a lingering, almost agonizingly slow quality as we considered every word. We gradually learned to inquire into the sources of each other’s views, to watch ourselves when we tried to exert unilateral control over the conversation, and to bring to the surface our long-cherished and secret, powerful defense routines.” (Senge et al. 1994).

This quote reminds me that even when knowing explicitly what good systems thinking looks like, it is a more complex and deeper process to actually learn it, embody it, and make it a natural part of one’s way of being. What neither of these examples points to is an answer to the question: *What level of cognitive development does someone need to be at, in order to effectively practice transformative mediation, or systems transformation?* We can see from the quote above that it takes some substantial engagement to shake “long-cherished and secret, powerful defense routines”.

It seems to me that this fact is behind the recent emergence of interest and focus on the cognitive capacity of leaders – a recognition that something beyond competencies is required to achieve the quantum shifts called for these days. This shift requiring a so-

me what mysterious force inside individuals, as coaches we want to have more access to the tools and methodologies that will illuminate it for us, and even better, that will inform the creation of a propitious developmental environment and path for leaders. Before turning to the value and methodology of assessing the cognitive capacity of individual leaders, there is one more important point to make about why this question is building strength on our radar now. Ken Wilber argues that cognitive development, or the ability to take into consideration more and more diverse perspectives, is the root of all development:

“Developmentalists have repeatedly found that the cognitive line is necessary but not sufficient for ALL of the other developmental lines including feelings, emotions, art and spiritual intelligence...

As a short sidebar, it particularly helps when we realize that developmentalists view cognition as the ability to take perspectives. Roletaking or taking the view of another person is something you can only do mentally or cognitively. You can feel only your own feelings, but you can cognitively take the role of others, or mentally put yourself in their shoes (and then you can feel their feelings or empathize with their point of view). So cognitive development is defined as an increase in the number of others with whom you can identify and an increase in the number of perspectives you can take. Research shows that your feelings, your art, your ethics and your emotions will follow behind the cognitive line, because in order to feel something, you have to be able to see it.” (Wilber 2006)

COGNITIVE DEVELOPMENTAL FRAMEWORK (CDF) – A METHODOLOGY FOR COGNITIVE ASSESSMENT

Having argued for the importance of focusing on cognitive development or dialectical agility in the world of organizations and

leadership, how do we then go about assessing it, and then working with that assessment on behalf of an individual’s development? A required step in developmental coaching and consultation is to establish in what phase of cognitive development a leader is at the present time, and then design a path that will point them to more complex levels of development.

It is here that the CDF model helps us to take a further step. The model makes two key assumptions: (1) that a person’s linguistic expression is a gateway to understanding both his cognitive and socio-emotional development levels or phases, and (2) that a one-hour structured conversation will reasonably represent the person’s “mental highways” (De Visch, 2008), or recurring patterns of thought.

The methodology for cognitive assessment takes place in three stages. The first consists of a guided interview with the leader using a three part framework to explore different aspects of their reality. This framework, the “Three Houses” (Laske 1999, 2009) allows the interviewer to formulate questions, in language that is easily accessible for anyone who works in an organization, that will explore key elements of organizational life. For example, “What are your key roles?”, “How is your organization structured?”, “How are you experiencing this job in terms of your own career aspirations, and the evolution of your career so far”?¹ In an hour long open conversation, the leader is invited to explore how s(he) sees the world in terms of three domains of organizational life: tasks pursued; task environment, and professional self. These domains are depicted as the *Task House*, *Self House* and *Organization House*, as shown in the figure below.

The task of the interviewer is to guide the person through each House using key words embedded in a diagram. These keywords function as *cognitive prompts* by which the interviewer probes for the other party’s cognitive resources. The notion underlying the interview is that the interviewee is conceptually constructing his or her *internal workplace*, and that the actual work done by the interviewee is based on how it is conceived internally. In addition to listening for dialectical resources, the interviewer also listens for the interviewee’s understanding of uncertainty of knowledge and truth, explored in research

¹ Note, these questions are not prescribed; they are examples of the type of questions that might be posed to a particular individual based on key issues for the different houses.

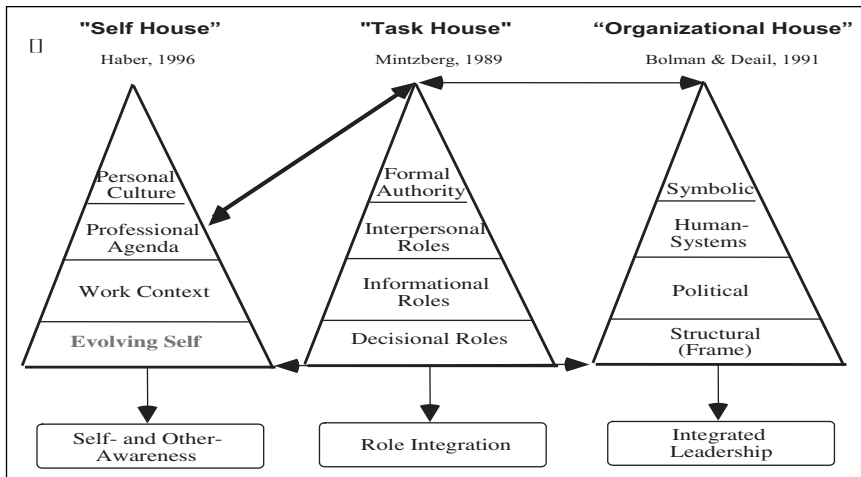


FIGURE 1:
The Three Houses

by King and Kitchener (1994) in terms of *stages of reflective judgment*. This second aspect of listening is important since it is only beyond stage 5 of reflective judgment that dialectical thinking becomes a possibility for a thinker.

The second stage of the assessment consists of sifting the transcribed interview through a dialectical-thinking lens as represented by a *Table of Thought Forms* (Laske 2009, 590 f). This table comprises 28 different thought forms divided equally into four categories that in their interaction make up dialectical thinking as an organized whole, referred as the *Quadrants of Dialectic*. Using this framework, one can arrive at a much more granular analysis of someone's capacity for dialectical thinking which, at its most basic, one can describe as a way of thinking in terms of organized wholes seen as transformational systems of varying inclusiveness, differentiation and integration (Basseches 2005). An example of the relevance of dialectical thinking in an organizational setting would be the way in which a leader conceives of and approaches a problem. A willingness to consider multidirectional and non-linear relationships when determining the cause of a problem, being able to see the entire architecture of a problem, and understanding how its parts fit together, as well as holistic thinking at the resolution stage is bound to create solutions that could never have materialized with formal logical thinking.

In theoretical terms, in interview analysis we scrutinize interviewees' cognitive "organization within" as it appears in their real-time thinking process. Using a full transcription of the interview, the research task is now to select representative fragments that illustrate the speaker's spontaneous use of different dialectical thought forms in the sequence

they were used in each of the Houses. The value of this scrutiny is to see with great precision whether there is a balance or imbalance in the categories of thought forms used by the interviewee, and to what extent dialectical thinking has matured in him or her. In summary, the first stage of the methodology of cognitive assessment is conducting an interview using a guiding framework pointing to three key issues in work life – one's role, organizational environment, and professional self. The second stage consists of examining the interviewee's responses against a comprehensive framework of thought forms, and assessing strengths as well as blind spots. The third stage, first exercised in an IDM case study (Module D), is to bring together what is learned in the cognitive assessment with what emerges from the two other dimensions of CDF. Clearly, doing so successfully requires dialectical thinking.

RELATIONSHIP OF COGNITIVE ASSESSMENT TO SOCIO-EMOTIONAL, AND NEEDS-PRESS ASSESSMENTS

In addition to a methodology for cognitive assessment, the Constructive Developmental Framework also comprises tools for socio-emotional and psychological assessment. Although these are beyond the scope of this article, it is important to flag how integrated each of these lines of inquiry are, and how mutually enlightening they can be for clients as well as their coaches or learning facilitators.

For example, on the socio-emotional line, a leader at executive level will have to have a centre of gravity of at least Kegan-level4 (self authoring stage). Meaning making from a lo-

wer stage would be too focused on meeting others' expectations (other-dependent stage). However, as the client is able to move beyond the confines of his or her own value system and history towards level 5, the infallibility of the self is questioned, and benefit is gained from integrating the divergent views of others. This openness in turn paves the way towards a higher cognitive capacity – with greater capacity for inclusion, differentiation and integration. (Since both assessments address the same transformational system of consciousness, it might well be that higher cognitive capacity also promotes social-emotional growth. This feedback loop is presently not well understood, due to a long history of un-dialectically separating the two lines of adult development.)

A similar situation pertains to the psychological assessment, in CDF referred to as "Needs/Press" in which psychogenic needs are seen in their opposition to inside and outside pressures against need fulfillment (Murray 1938). An individual with heightened awareness of the interplay between own personal needs, their "ideal work place" and the actual work place in which they are situated will be more aware of the level of attunement between their private self and organizational role. From a dialectical perspective work, like the rest of life, is a potential context for human development. The better the "fit" between self and role, the more the individual can mobilize and develop her full capacity.

FRUITS OF OUR LABORS IN COGNITIVE ASSESSMENT

I began with the perspective of a growing awareness of the importance of cognitive capacity in leaders in organizational research, and would like to conclude with an idea of why conducting grounded, evidence-based cognitive assessments is such a valuable input to coaching and developing leaders now. Michael Basseches who first wrote about assessing an individual's capacity for dialectical thought over two decades ago has returned to that work with even clearer convictions of the value and need to develop this capacity in our leaders. He argues for the power, significance and adequacy of "dialectical cognitive organization" in the world right now.

The world has become radically destabilized in a short period of time, and requires thought forms in our leaders that can meet

that instability and loss of coherence. As Basseches says (2005): *"The willingness to question the permanence and intransigence of the boundary conditions of a problem and to ask about situations that lie beyond those boundaries characterizes... dialectical analysis. ... In questioning these boundaries, we may be questioning precisely those points of reference that provide us with a sense of intellectual stability and coherence about our world. To think dialectically is in a certain sense, to trade off a degree of intellectual security for a freedom from intellectually imposed limitations on oneself or other people. The open-mindedness thus gained is extremely important from the perspective of a concern with socio-cognitive development because it facilitates the joining in collective meaning-making efforts with others whose reasoning is shaped by very different world-views or life-contexts."*

Having lost many stabilizing points of reference in the world, not through choice, but through processes well beyond our control, cultivating our cognitive capacity to meet this increasing complexity seems like the most obvious path to take. Supporting leaders to take the helm through our best efforts to assess, guide and accompany them with approaches and methodologies that meet this emerging complexity also feels like important work to do.

REFERENCES

- Baruch Busch, R. A. & Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. New Jersey: Ablex.
- Basseches, M. (2005). *The development of dialectical thinking as an approach to integration*. *Integral Review*, 1, 2005.
- Bopp, M. (1989). *The nuclear crisis: Insights from metatheory and clinical change Theories*. In D.A. Kramer & M. J. Bopp (Eds.) *Transformation in clinical and developmental psychology* (pp. 234-250). New York: Springer-Verlag.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey Bass.
- De Visch, J. (2008). *Mental Highways: Introducing Dialectical Thinking in Redesigning Competency Based Approaches*. In *Hidden Dimension Insights* (October). Medford, MA: Interdevelopmental Institute.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions of human systems*. Medford, MA: IDM Press.

- Martin, R. (2007). How successful leaders think. In Harvard Business Review, June 2007.
- Murray, H. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University Press.
- Senge, P., Kleiner, A., Ross, R., Roberts, C. & Smith, B. (1994). The fifth discipline field-book. New York: Doubleday.
- Wilber, K. (2006). Integral Spirituality. Boston: Shambhala Publications.

BIOGRAPHY

With a Masters in Communications (McGill University 1983) and post-graduate work in Adult Education at OISE, University of Toronto (1989-91), Jean has a long standing interest in organizations and structures of democratic governance as opportunities for human development. With over twenty years experience as a certified coach, consultant and facilitator, her expertise is in human and organizational development, public dialogue, process design and facilitation. She specializes in interactive methods that creatively engage leaders/executives with the challenges and opportunities of their environment. Jean has worked with public, private and non-profit organizations as well as with Canadian multi-nationals, in both social sectors and highly technical environments. Apart from learning with clients every step of the way, she has also actively pursued professional development in the field of leadership and organization development for many years including with Edgar Schein, Margaret Wheatley, Peter Block, Shambhala Institute for Authentic Leadership, the Integral Institute and the Interdevelopmental Institute.

Affiliation: The Aeshna Project, Ottawa, Ontario, Canada
E-Mail: jeanogilvie@bellnet.ca

THE IMPACT OF THE CONSTRUCTIVIST DEVELOPMENTAL FRAMEWORK ON ADULT LEARNING IN MINISTRY LEADERSHIP FORMATION

This article describes the learning environment of field education within integral formation for pastoral leadership. It identifies an intersection between insights from the Constructive Development Framework (CDF) and current teaching practices of ministry candidates. Part one describes the place of field education in pastoral leadership education, and outlines its underlying educational theoretical foundations. Part two shows how CDF offers an approach that distinguishes between social-emotional, cognitive, and psychological factors, in order to offer greater insight for developmental learning. Part three looks specifically at how the cognitive development aspect of CDF has led to a reframing of ministry students' learning challenges as cognitive developmental challenges that impact on the whole person. Attention is given to the notion of well-structured versus ill-structured problems in the King and Kitchener Reflective Judgment stages, as it applies to issues both students and seasoned pastoral leaders encounter. The article ends with an examination of the intersection between theological reflection as praxis and CDF for encouraging greater cognitive fluidity, hence, a more effective formation for ministry leadership. (See also "A Model for Theological Reflection on Experience" in the Appendix of this article).

Key words:

INTRODUCTION

In training people to become pastoral leaders in congregational ministry whether ordained or lay, the term “integral formation” is used to describe development of intellectual, pastoral, emotional, and spiritual gifts. Intellectual gifts are developed through academic studies within programs such as a Master of Divinity or a Master of Pastoral Theology degree. Pastoral gifts are enhanced through practice of ministry where skills are honed such as preaching, liturgy, administration, Christian education (teaching), and pastoral visiting. Although it is not mandated specifically in all degree programs, some students may have opportunities to work with a spiritual director, educational mentor, or pastoral supervisor, to deepen their spiritual life. Most degree programs are not intentionally designed to take into account students’ human development. And, unless there are specific emotional or psycho-social problems, little attention is paid to either the emotional health of ministry candidates or to the integration of the whole person, the crucible of cognitive, social emotional, professional, and spiritual interaction. Nonetheless, those who teach in the area of field education¹ do provide learning environments where such a crucible can foster integration which is based in constructivist adult education theories. The authors of this article have discovered that the Constructive Developmental Framework (CDF) as developed by Laske enhances these adult education theories with conceptual tools for assessment, and resources for ongoing coaching or mentoring. The purpose of this article is to outline the intersection between insights gleaned from CDF and our current teaching practices of ministry candidates.

PART ONE

Field Education: The Learning Agenda

Students in pastoral leadership education engage in intellectual development through an academic program that includes the disciplines of theology, church history, ethics, philosophy, and Biblical studies, as well as pastoral courses in areas such as preaching, worship, church music, pastoral theology, and pastoral counseling. In addition, students are expected to engage in one or more experiences of intentional ministry practice called field education. Through field education, a student is placed in an area of ministry practice such as a congregation, a hospital, or a social justice setting (E.g. a women’s shelter), giving them opportunities to engage directly with the spiritual, emotional, and justice issues of that context.

In a typical program, there is an on-site supervisor² who mentors the students by meeting with them on a regular basis to discuss issues that have arisen and to reflect on the learning that is emerging. Also, students meet with peer groups, facilitated by a Field Education Director³, with the purpose of reflecting theologically on issues that have arisen in the setting. One of the goals of most field education programs is to bring together the whole person at an intersection of academic studies, pastoral practice, spiritual, and emotional life. This intersection is where CDF sheds light on the interplay of these four significant formational areas.

Field Education: Theoretical Foundations

Field education works with the principles of adult education and professional education. The goal of adult education is to enable “learners become aware of the context of their problematic understandings and beliefs, more critically reflective on their assumptions and those of others, more fully and freely en-

¹ Field education is a generic term used to describe a type of program that can be referred to as contextual studies, ministry based learning, or internship. In such a program a student works in a ministry context and through a process of theological reflection learns to integrate their personal and professional experiences with their academic learning and their faith tradition.

² Noting differences in educational programs and denominational perspectives, the term “supervisor” is used to describe a person who may be a spiritual director, educational supervisor, pastoral supervisor, contextual mentor, and the like.

³ Given the different names for the type of program, the title for someone teaching in this discipline varies depending upon the educational institution and denomination (E.g. Director of Field Education, Professor of Contextual Studies, Director of Ministry Based Learning).

gaged in discourse, and more effective in taking action on their reflective judgments" (Mezirow, 2000, 31). Not unlike adult education, the goal of professional education is to enable learners to reflect upon the rules they follow, or the values, strategies, and assumptions, both in their practice and in the practice of the institution or community of practitioners in which they are preparing to serve (Schön, 1987). This type of intentional reflection allows learners to look at their experience in order to surface, critique, and if necessary, construct different epistemological conceptions of reality to be more effective in their respective practices. This type of education is based on a constructivist approach to individual and organizational development.⁴

As with all adult education and professional programs, field education includes informational and transformational learning. Informational learning – the transmission of knowledge and skills training – aims at change in “what” the learners know by bringing content into the *form* of their existing frames of reference or ways of knowing. Transformational learning aims at changes in “how” students know. Change in “how” we know is always to some extent epistemological in that our form or existing frame of reference is at risk of change (Kegan, 2000, 49). CDF refers to this frame of reference as FoR. Informational learning expands the learner’s knowledge base within a pre-existing FoR, whereas transformational learning expands and reconstructs the FoR itself. In transformational learning, learners leave the safety of their shorelines in order to discover and, if necessary, reconstruct, their own unique ways of knowing. In most ministry programs, there are at least two significant spaces for the type of intentional reflection that leads to transformational learning: the mentoring or supervisory relationship and the reflective seminars.

PART TWO

Intersection between CDF and Field Education

Originally aimed at professionals in the executive coaching field, CDF is proving helpful in providing a conceptual basis for assessing and working with ministry students’ developmental needs. Drawing from and incorporating a number of adult development theories, CDF offers an integral framework that both reveals and demystifies the complexity of the whole person. Until we were introduced to CDF, like many adult educators, we were working with an understanding of the constructive-developmental concept of “mental structure” that blended together affective (social-emotional), cognitive, and ways of relating (which could be understood as the psychological-ethical) into one frame of reference.⁵ In CDF, the FoR is similar yet different. Rather than blend all three elements into one frame, it first distinguishes social-emotional development (ED) from cognitive development (CD) in order to take a closer look at how they are related. Additionally, CDF includes a third component (ways of relating) to the “mental structure” in a psychological profile (N-P or “need/press”) that measures both internal and external pressures persons experience in their attempts to meet psychological needs in particular work or learning environments. In constructing the three inter-related parts of CDF, Laske has drawn on wisdom from theorists in a number of disciplines including organizational development, psychology, and educational theories. While understanding of social-emotional development relies mainly on the work of Robert Kegan and his (along with his associates’) constructive-developmental approach to Subject-Object Interviews (Lahey et al., 1988). CDF’s cognitive development is composed of a number of conceptual theories, relying on theorists in dialectical thinking (M. Basseches, 1984; R. Bhaskar, 1993; Th. W. Adorno, 1999) and reflective judgment (P. M. King and K. S. Kitchener, 1994).

⁴ Constructivism refers to the building or constructing that occurs in people’s minds as they learn. Using foundational insights from J. Piaget (1937) and J. Dewey (1938), constructivist education recognizes that humans construct reality through logical structures of meaning that increase in depth and complexity from stage to stage. CDF is based on and expands this understanding of constructivism.

⁵ This is the approach of R. Kegan (1982, 1994). Many constructivist educators are familiar with the constructive-developmental approach to adult development.

For the purpose of this article, we will focus on how the CDF approach to cognitive development is helpful in identifying and addressing some of the dilemmas we have encountered in field education. We will first look specifically at King and Kitchener's work in "Reflective Judgment" and then at Laske's adaptation of Basseches' work in "cognitive fluidity" as a way of reframing the students' learning challenges in meeting program goals and the expectations of their respective faith communities as cognitive developmental challenges.

PART THREE

Reframing Learning Challenges as Developmental Challenges: Reflective Judgment Stages

What are qualities that make an effective minister? Much has been written about notions of leadership in the church. While a great deal of insight has been borrowed from research and writing in the area of business management and organizational development, religious and denominational writing has brought wisdom from biblical and theological disciplines to enhance and integrate wisdom for the particular context of congregational leadership. Training for pastoral leadership is complex. Clearly a pastoral leader needs to be equipped with knowledge of the religious tradition and yet how that knowledge is accessed in day-to-day congregational life is challenging. A student may be fluent in Hebrew or Greek and be able to read original religious scriptures. A student may be able to discourse on various strands of theological understanding from neo-orthodox to liberation to feminist to queer. A student may be current in church history and denominational polity. And yet how are they equipped to deal with a bedside conversation in a hospital with someone who is dying of cancer? How will they respond to a family whose child has attempted suicide? How will they deal with conflict between congregational members? How will they administer the governance of a congregation or cope with office and custodial staff? Clearly, there exists a tension between training and actual ministry practices.

King and Kitchener, who bring significant research in the areas of intellectual, moral, and cognitive development in adolescents and adults, shed light on this tension with two intersecting concepts. First they have identi-

fied a distinction between a well-structured problem and an ill-structured problem. Second, they have articulated seven stages of reflective thinking that both shape how an individual perceives a problem and how that individual will address a problem.

Well-structured problems can be described with "a high degree of completeness and can be solved with a high degree of certainty" (King and Kitchener 1994, 11). For instance, if the problem is two plus two, there is a solution and a student can be taught formulas to address such well-structured problems. The sophistication of a problem may increase to advanced calculus, and yet problem structure "is defined as the degree to which a problem can be described completely and the certainty with which a solution can be identified as true or correct" (King and Kitchener 1994, 10). On the other hand, an ill-structured problem "cannot be described with a high degree of completeness and cannot be resolved with a high degree of certainty" (ibid., 11). Experts in a field will be able to agree on a correct solution to a well-structured problem whereas experts will have differing approaches and may disagree about how to address ill-structured problems. Thus, despite equipping ministry students with knowledge that gives expertise, this knowledge is designed to address well-structured problems rather than dealing with the reality of congregational ministry as a conglomeration of ill-structured problems. For instance, a student will learn how to conduct a communion service, learning the theological premises for such a ritual, the biblical understanding, the various orders of service, and perhaps even have an opportunity to practice standing at a communion table and conducting the liturgy. However, this learning does not equip a student to cope with conflicts taking place, for example, within the Sanctuary Flower Committee that affect the underlying ethos of communion as a time and place to put aside differences and come to this unifying ritual. Or, a student who has learned to offer the right liturgical words welcoming people to the communion meal will be perplexed in a church in rural Newfoundland where no one will come forward to participate in this meal because no one feels worthy.

The tension can be described as a difference between being trained to deal with well-structured problems and yet having to deal with a reality of congregational life as a series of ill-structured problems. Life is messy and people are complex, and yet a minister

has a particular role in a community with expectations for addressing what is complex and messy and perhaps even expectations for offering spiritual guidance in dealing with complexity and messiness.

Another dimension of this tension lies in the epistemic position of an individual student. King and Kitchener address this epistemic issue through identifying seven stages of reflective judgment that are divided between an individual's view of knowledge and their concept of how to justify that view (King and Kitchener 1994, 14-16) From this construct, ministry students and their future congregations will best be served by being at reflective thinking stages six and seven in order to cope with ill-structured problems that are the very nature of congregational life.

An awareness of reflective judgment stages helps field educators understand learning and developmental challenges facing ministry students. But how can our use of CDF support students in meeting the program goals and expectations of their respective faith communities? We will now look at some of the learning methods used in field education and how CDF can enhance our use of those methods.

Reframing Learning Challenges as Developmental Challenges: Cognitive Fluidity

Throughout their program of study, students reflect on the meaning and effectiveness of their pastoral practice using a variety of learning methods. One of those methods is a theological reflection process that resembles the case study approach to learning in which students raise issues from their context that are considered problematic (see Appendix B for one example). For most field educators, theological reflection is at the heart of ministry students' integrative work.

Theological reflection is both an informational and transformational learning process; informational in the sense that it builds skills and knowledge; transformational in that it challenges students' current structures of meaning. In our programs, we use a praxis approach to theological reflection that provides an excellent medium for surfacing and reflecting theologically on issues and challenges that arise in their context of ministry. The difference between a praxis and practice approach to theological reflection is found in Socratic wisdom: "An un-reflected life is not worth living." Praxis assumes that

what we do makes a difference and therefore, we cannot afford to be casual about our practice. Unreflective actions perpetuate more unreflective actions and we are caught in cyclical patterns of action in which there is no possibility for change to occur.

On the other hand, praxis is action that is intentionally reflective. In praxis, we pay attention to the meaning, values, and operative theories that are present within our actions, thus encouraging us to see any incongruence between our operative versus declared theology, our behaviors versus professed theories, and to put those findings in dialogue with alternative theologies or theories. In so doing, students can then broaden and deepen their understanding of truth as it is revealed in their experience. This is the goal of theological reflection: to integrate what has in the past been a dichotomy or false opposition between experience and reflection, faith and works, personal conviction and official doctrine.

Although it has long been our understanding that theological reflection is an exercise in dialectical thinking, CDF has given us a conceptual framework for assessing and working with students' to increase their capacity to deal with "contradictions and apparent paradoxes in increasingly subtle ways" (Laske 2006, 140). The CDF dialectical conceptual framework offers a systematized approach to dialectical thinking with its four classes of thought forms – process, context, relationship and transformational system – that together offer an integrated view of reality as an open system that is ever-changing, inter-related and contextual. In our work with CDF, we have come to appreciate that unless students are able to think dialectically, that is beyond formal logic or common sense, they will treat knowledge as information to be applied to solving problems, no matter how ill-structured those problems actually are.

As mentioned above, pastoral leaders will struggle in the face of ill-structured problems unless they are at an epistemic position or reflective judgment stage of 6 or 7. We could also make a similar claim for theological reflection. In other words, field educators will expect students to engage in a process of theological reflection as a communal construction of knowledge and truth through critical and constructive correlation of practice and theory. However, it is more often our experience that students will surface problems they encounter in their practice and then look for a solution from their theological tra-

dition (theory) to apply to the problem, hence, operating more out a pre-reflective or quasi-reflective stage of reflective judgment. CDF has shown us that there is a direct relationship between persons' respective epistemic positions (reflective judgment stages) and their cognitive fluidity.

Furthermore, CDF has helped us to address students' overall developmental needs by encouraging their cognitive fluidity, that is, a greater capacity for dialectical or transformational thinking. Without the insights of CDF, one could easily argue that focusing on cognitive fluidity restricts the learning to intellectual development. However, this is not the case. CDF actually addresses the whole person and consequently makes an excellent contribution to field education. We focus on increasing students' cognitive fluidity because it is the "level of cognitive development in terms of integrative dialectical thinking that ultimately determines how emotions are felt, values are interpreted, used, responded to, and acted upon" (Laske 2009, 17). When we focus on increasing cognitive fluidity, we increase self-awareness and expand our capacity for constructing meaning in both our inner and outer worlds. Increasing cognitive fluidity affects the whole person.

The CDF way to increase cognitive fluidity is by using either individual or classes of dialectical thought forms as Mind Openers to open our minds to new aspects of seeing and understanding a particular issue or event. Mind Openers are questions intentionally aimed at offering different and more expansive perspectives of reality. They are proving to be helpful for intentionally structuring feedback and initiating ongoing discourse in theological reflection. While students are expected to prepare a written theological reflection in a case study method, the learning does not stop there. Responses from the Field Education Director are offered in written and verbal form to encourage deeper thinking about the presenting issue and the unfolding reflection. Also, theological reflections are shared in reflective seminars that are peer learning groups, usually facilitated by the Field Education Director. In both the peer groups and one-on-one meetings, the Field Education Director can coach students in developing their cognitive fluidity by using Mind Openers aimed at both guiding and probing students' use of dialectical thought forms. The CDF "Mind Openers" are useful prompts to broaden, deepen, and enlarge perspectives

on the original situation and further conversation in peer groups. Mind Openers illuminate what is missing; they fill in the gaps in process, context, and relationship thought forms that form the basis for transformational and thus dialectical thinking.

CONCLUSION

Integral formation attends to the whole person who presents himself or herself as a candidate for pastoral leadership. While elements of educational preparation take place in academic courses, field education, a crucible where praxis is a principal mode of learning and discourse, seeks to integrate the four main aspects of the whole: the intellectual, pastoral, emotional, and spiritual. CDF enhances this educational enterprise by teasing apart elements, as well as exploring interactions between elements, that create the whole: cognitive, social-emotional, and psychological. In this article, two field education practitioners identified the contribution of CDF, particularly in the areas of stages of reflective judgment and cognitive fluidity, to pastoral leadership education.

REFERENCES

- Adorno, Th. W. (1999). *Negative dialectics*. New York: Continuum.
- Basseches, M. A. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bhaskar, M. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Kegan, R. (2000). "What "form" transforms?" in Mezirow J. and Associates. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- King, P.M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lahey, L., Souvaine, E., Kegan, R., Goodman, R. & Felix, S. (1988). *A guide to subject-object interview: Its administration and interpretation*. Harvard Graduate School of Education.

- Laske, O. (2006). *Measuring didden dimensions: The art and science of fully engaging adults*, Volume 1. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring didden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization*. Interdevelopmental Institute: Unpublished draft 4-20-08 version). Private communication.
- Mezirow J. and Associates (2000). "Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory" in *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1937). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

BIOGRAPHY

Lorraine Ste-Marie is Assistant Professor in the Faculty of Human Sciences at Saint Paul University in Ottawa, Ontario, Canada where she teaches in the Master of Pastoral Theology as well as in the Doctor of Ministry Programs. She holds a Doctor of Ministry Degree in which the focus of her research was on the relationship between language and change in both the personal and organizational development. Lorraine also facilitates workshops and seminars on pastoral leadership development, visioning and community renewal in North America and Europe. She is the author of *Beyond Words: A New Language for a Changing Church*. Ottawa: Novalis, 2008. Lorraine can be reached at lste-marie@ustpaul.ca

Abigail Johnson is minister of Beach United Church in Toronto, Canada. She has previously been director of the Ministry Based Ordination Program at United Theological College in Montreal and director of theological field education at Emmanuel College in Toronto, programs to prepare adults for congregational leadership. She is the author of *Reflecting with God: Connecting Faith and Daily Life in Small Groups*, a book that invites people to integrate beliefs with intentional actions and decisions. Acknowledging that vital ministry in the Canadian context calls for vital leaders and those leaders are drawn forth from congregations, her second book focuses on congregational formation. In *Shaping Spiritual Leaders: Supervision and Formation in Congregations* Johnson casts a vision for an intentional development of learners and leaders within congregations.

Along with this vision, Johnson offers practical ways to create an environment to encourage and shape transformative and faithful leaders.

APPENDIX

A MODEL FOR THEOLOGICAL REFLECTION ON EXPERIENCE

Introduction

Briefly describe the ministry in which you are engaged.

THEOLOGICAL REFLECTION ON AN EXPERIENCE

Name the Experience

Think of several experiences/events/situations in your current situation in which have played a significant role. Select ONE, preferably one with which you were challenged or about which you have some questions or concerns.

Reflect on the Experience

What happened? Who was involved? What was my role? What were my reactions? How did others respond? Where did it leave me?

Analyse the Experience

- What factors were at work in the situation? (attitudes, emotions, assumptions, social and cultural issues, power dynamics, etc.)
- What was at stake for me? (how does it connect with my own history, family and/or life experience, convictions, values, etc.)
- How was I enriched or challenged by it?
- What did I discover about myself?
- What do I want to remember or forget about it?
- What questions or concerns remain with me?

Make some Faith Connections

- What theological images/symbols/concepts does it evoke? Choose at least two theological themes and one or two biblical passages or stories for critical reflection.
- Who is God in this situation, for you and for others?
- What biblical, historical, literary or other stories does it call to mind?
- What connections can be made to creedal statements such as the New Creed?

- How does it relate to other faiths/cultures/traditions?

Reflect on your Learning

- How has my faith been enriched or challenged by it?
- What have I learned or discovered about the practice of ministry?
- What have I learned or discovered about my own pastoral identity?
- How does all this relate to my learning goals?

Pray

As you conclude your reflection on this situation, take time to pray, giving thanks for the learning arising from this situation, letting go of hurts and concerns, greeting new opportunities for pastoral depth and sensitivity.

Conclusion and Preparation for Group Reflection

Using this experience and your reflections on it, suggest some open-ended themes or questions that might open up a broader discussion of the theology and practice of ministry for response from your peer learning group.

LOGIC VERSUS ILL-LOGIC IN POLICY MAKING: A LOOK AT ECONOMIC AND TRADE POLICIES

Policy is ultimately made by individuals, who both represent and shape institutional thinking. The issue examined in this article is policy-making in complex economic and trade areas, and the extent to which formal logical thinking, which construes causality as linear, needs to be supplemented by integrative and dialectical thinking.

*Several short texts are examined to establish the thinking behind them. Using the tools presented in Laske's *Dialectical Thought Form Manual* (2009), the article argues for a dialectical, that is, an integrated and systemic, approach. This produces more satisfactory results than the typical "urge to simplify" (Sutton, 2008) or avoidance of "unattractive trade-offs" (Martin 2007).*

Some of the dialectical ways of thinking proposed by the author are set out, along with the argument that these are likely to result in policies satisfying broader economic and social interests, allow for ongoing checks on broader impacts of policy. Other advantages, it is suggested, are broader public participation, and a new approach to the evidence behind policy-making.

Key words: policy making, dialectical thinking, systemic thinking

HYPOTHESIS

Policy analysis needs to learn to compare a much broader set of options and interests than it presently does. Dialectical thinking is needed to welcome different policy options, to hold them suspended, and to seek new alternatives.

LOGICAL OR DIALECTICAL THINKING ABOUT ECONOMIC SYSTEMS

The limitations of logic – its ill-logic – are neither studied nor are they a part of conventional curriculum. As a result, thinking outside the box is easily discarded in day-to-day policy-making. For logical thinkers, A is the truth and non-A is by definition false. In logical thinking, we tend to separate and isolate the *quadrants of dialectics* and to describe reality as just what we happen to "think about" or take into account. The result is a narrow and only partial view of ourselves and the real world. In policy making, this narrow perspective leads to arguments that privilege models of linear causality which conceive of self-organizing markets as closed systems. These models result in economic prescriptions pinned on the objective to create „an effective, predictable and trans-

parent regulatory framework for trade and investment" (European Commission 2009), operating in isolation.

By contrast, dialectical thinking by nature deals with systems as transformational configurations whose identity is due to the unceasing change its components (subsystems) undergo. Central to dialectical thinking is the notion of "preservative negation". This kind of negation is much broader than logical negation. It entails that for any A you might think about, there is an 'Other', a contrasting or non-A that is its abiding shadow. It is like a proxy that holds the place for what has not yet emerged, the absent counterpart to what we presently see as "real."

As a result, dialectical thinking sees reality not as something fixed, to be dissected, but as an open living system that cannot be completely controlled. It separates and explicates as well as synthesizes the different layers of reality. From a dialectical perspective, economics *per se* is seen as only one of many interacting elements in *an economic system in which social, cultural or moral entities form part of a comprehensive framework of reference*.

LOGICAL OR DIALECTICAL THINKING IN DECISION-MAKING

A step toward a broader kind of thinking, above all in management, was made by Roger Martin (2007) who introduces Peirce's abductive thinking under the label of "integrative" thinking (Peirce et al., 1998). Martin compares conventional (logical) to integrative decision-making, which he says is based on four steps. First, determining salience: figuring out which factors to take into account, rather than beginning, as is the convention, by discarding as many as possible. Second, analysing causality: posing the question of how the various factors relate to each other. Third, paying particular attention to the order in which decisions are made, and how these steps will affect the outcome. Martin's fourth decision-making principle is to reject unpleasant trade-offs that only appear to be the best alternative, evaluating the pros and cons and picking only one of them. As this shows, integrative thinkers do not accept an 'either-or' approach, aiming instead at generating options and new solutions.

By contrast, formal-logical thinking tends to determine a strict sequence in which issues will be considered, and farm out elements of

these to be worked on separately; the disadvantage of not looking at the overriding issues is obvious. Like architects, integrated thinkers will not design a perfect bathroom, a perfect kitchen and so on, and then hope that the house will fit nicely together. Their approach is rather to hold all of those pieces suspended in their minds.

From a dialectical point of view, Martin's steps correspond to:

Step 1: multiple layers of CONTEXT and its variety of factors

Step 2 : analysis of how factors RELATE

Step 3: bringing order into an ongoing PROCESS looking at how decisions affect each other

Step 4: SYSTEMIC and transformational choices that create new options.

EXAMINING DIALECTICAL WAYS OF THINKING IN TEXTUAL ANALYSIS

Dialectical ways of thinking involve four "quadrants" or dimensions of reality: *process, context, relationship, and systems*. These dimensions are, however, not static but are rather "moments" of an organized whole (Basseches 1984; Bhaskar 1993). Each quadrant of dialectic can be rendered by thought forms which explicate the quadrants. Two of these quadrants (process and relationship) are active in "critical", and the two others (context, transformational systems) in "constructive", thinking. This conception is the basis on which a "fluidity index" can be determined by dialectical analysis of interviews or texts which yields other, more specific scores such as the "Systems Thinking Index." (Laske 2009). At the core of such thinking is the principle that systems - social institutions, markets and economic actors - are organic, in some sense living things. To sustain such thinking in the real world of policy formation is a task of tall order.

A speech on trade talks is *per se* about power and interest, being purpose-driven and using rhetoric to convince others *not* to demonstrate innovative thinking. We can look at example speeches and learn through analysis how far they transcend closed-systems thinking. The proposed text to study is a speech by EU Trade Commissioner Peter Mandelson at the Joint Ministerial Trade Committee between the African, Caribbean and Pacific (ACP) countries and the EU in June 2006 in Brussels (Mandelson 2006).

The speech was part of ongoing (and highly controversial) negotiations on economic partnership agreements – i.e., trade liberalisation between the EU and former colonies of EU member states.

In the exercise presented below, the subject of scrutiny is not the speaker's individual thinking, but the cognitive foundations of the policy messages that are conveyed to the audience.

a) Process thinking

Process thinking captures the notion of unceasing change. What is currently absent can therefore emerge at any moment in the future, as in Nature: fruit in summer becomes seeds again in autumn, past and the future are intertwined. Processes are embedded in systems, characterized by a dialectical process manifesting in the form of transitions, interactions, in oppositions including reversals.

"I want to talk today about partnership. Partnership is the basis of the Cotonou agreement and it is the foundation of the Economic Partnership Agreements. We should step back every now and again and look again at the fundamentals. The fundamentals for me are clear. We began EPA negotiations because the era of unilateral trade preference was beginning to draw to a close. Preference margins had begun to decline, ACP economies had not diversified and the WTO waiver covering Cotonou had a limited shelf life. What we realised at the time, something just as true today, is that if we are going to do something about this, then we have to work together. The word Partnership in 'Economic Partnership Agreement' is not there by accident." ... "But I believe equally strongly that we can only address these problems together – in partnership. We can then make the EPA concept a reality, a modernised and effective development vehicle, building on the best 'trade policy technology' around the world"

In the quoted passage, the speaker draws on the notion of an evolving relationship that is embedded in an ongoing process of change that cannot be put on halt or arrested. He elaborates why the partnership cannot be isolated from ongoing change. He argues

the partnership has to evolve, but remains silent about the trade regime that is equally embedded in, and subject to, unceasing change.

A broader historical view is helpful here. Over decades, unilateral preferences were suitable to supply European markets with raw material. With changing geopolitics and the request by the WTO for compliance with non-discrimination, the EU's non-reciprocal trade relations became more of a hypothesis than a blessing in global trade negotiations. But with today's global economic crisis, bailout packages are destroying the level playing field for global competition and protectionism is re-emerging as a new paradigm. In light of this state of affairs, the speaker's call for a joint effort to make EPAs a reality sounds like submitting the partnership to the dominant trade regime. It neglects to consider how this decision affects the outcome of economic development: today's best trade technology may well prove unfit to meet tomorrow's challenges.

b) Contextual thinking

Context refers to the big picture, a stable and well-functioning system like the human body, in a state of constant transformation and regeneration but viewed as a closed system. Context is composed of different parts and layers forming a whole, and emphasis is on the whole. The multiple contexts embedded in the system are understood as entities and thoughts that form a multifaceted frame of reference.

"I raise this issue because I am concerned that the EPAs are being presented as the EU demanding ever more difficult policy choices from a reluctant and unwilling ACP. I do not believe this is the spirit of Cotonou. I do not believe it reflects reality. And I do not believe it is the basis on which our discussions will succeed."

The speaker talks about different lines of interpretation for the situation and phenomenon in question. This corresponds to a thought form that is about the focus on multiplicity of context (Laske, 2009). The speaker shows his awareness that there is more than one side to the debate, but rejects the multiplicity of views.

c) *Relationship thinking*

Oppositional links and connections all belong to a larger unifying system, however split-off or peripheral they may be to the centre. Relationships are seen as constitutive and are always embedded in a system.

“It is at this point that the idea of partnership becomes critical. I recognise this is a difficult time in our discussions. You have my commitment that we will stay the course, we will be there to work through the difficulties, to ensure trade agreements are about development and equity, to accompany them with the development assistance you need and build on the bonds that have linked our countries for many years.”

Here the speaker seems to refer to the notion of constitutive and intrinsic relationships, or puts this into question. It is only at this point in the negotiations that the *idea* of partnership becomes critical. He says the relationship is grounded in bonds created over decades, which logically precedes the challenge presented by the trade negotiations. But these bonds, deriving from Lomé (European Commission, 1975) to Cotonou (European Commission, 2000), are not revisited. If this were done, it could challenge the view of their partnership as a constitutive and intrinsic relationship.

The speaker's statement, “you have my commitment” to stay the course in difficult times is not reassuring when knowing that in the actual negotiations development and equity are covered only peripherally under mitigating measures, and that development assistance is farmed out to aid for trade programs. Any allusion to trustful relationships sounds more of an espousal, or like Sophistes use of rhetoric to convince an audience.

d) *Systemic thinking*

Systemic thinking suggests the image of an organism or a beehive, in constant transformation, seeking equilibrium through growth, shift, sudden reversal, collapse, or breakdown and reconstruction.

“When we signed Cotonou in 2000, the 2008 deadline seemed a long way away. As we begin negotiations on the texts of the EPAs, the theory fades, and the reality begins to bite. That me-

ans uncomfortable choices; making deep reforms and signing far reaching trade agreements. I know there is not a perfect match between these deadlines and your timetables for regional integration; and that creates difficulties. This was always going to be the case. But it does not make the choices either any easier or invalid.”

The speaker suggests that moving from theory to reality might be difficult, but is and must be part of the ability of a self-transforming system. But the logic used is one of linear causality. The speaker holds a firm grip on the 2008 deadline. The call to proceed to reality does not invite comparing options in order to balance competing interests and opposing views of groups likely to win or to lose. Furthermore, pros and cons are not seen as legitimate parts of the larger living system that seeks a new equilibrium, but are discarded, arguing that there is no perfect solution. No offer is made to connect opposing choices between trade negotiation deadlines and timetables for regional integration. Difficult choices are presented as unfortunate but simply unavoidable.

Summary of probing the cognitive foundations of policy making based on the examples above. [For a detailed analysis of dialectical thinking, see the *Dialectical Thinking Manual* in Otto Laske, *Measuring hidden dimensions of human systems* (2009), 445 f.]

Given the above analysis of the selected speech, we can now sum up what emerges as the cognitive foundation of policy making in this particular case, which is however representative of many similar formulations.

1) *Use of process thinking:* The analysis shows that the speaker is familiar with thought form 6, which criticizes stagnation or absence of movement. However, there is distinct ambiguity in the call to move on and embrace change from static preferential trade relations to EPAs as the modern, effective development vehicle, building on the “best trade technology around the world”. The speaker suggests that a specific policy input (his preferred choice) will logically lead to the desired policy outcome.

This suggests a rather linear process in a closed system, justifying introducing, or possibly imposing, donor-driven policy reforms

and a set of specific trade rules. Change is seen as something that can be engineered, controlled and managed. A dialectical approach would acknowledge human agency and emphasise the importance of social process as the key to change, providing the policy space for optional transitions, possible interactions, and allow for reversals in case of opposition and contradictions.

2) *Use of context thinking*: The speaker expresses concerns about the multiplicity of views on EPAs and makes use of thought form 14. However, while referring to the effects of multiplicity of contexts, the speaker says: "I do not believe it reflects reality" and "I do not believe this is the spirit of Cotonou". The speaker is in effect defending a form of logical thinking that holds the non-negotiable view that what is non-A is not true. He disqualifies such views as false or intrusive, and forcefully rejects accepting them as part of the reality: "I do not believe this is the basis on which our discussions will succeed".

A dialectical meaning-making would see those "dislocated spirits" as entities composing a multiple context as parts of the big picture, embedded in the larger living system and a legitimate part of a common frame of reference. Also, a policy approach based on a dialectical foundation would invite independent, professional contributions from broader-based societal interests.

3) *Use of relationship thinking*: The speaker recalls the intrinsic and constitutive relationship described by thought form 21. However, the professional advice is to stand together, to reaffirm the common ground that has been achieved. Despite the rhetorical assurance, the definition of the partnership appears lop-sided, conditional on, or held hostage to, commitments made in 2000 and completed in 2008. The speaker is not in reality considering the partnership itself, but rather his preferred policy option of EPAs, presented as intrinsic and constitutive to the partnership.

A dialectical view would emphasise that the partnership remains embedded in the system, whatever policy choice is taken. The specific policy choice is the figure, not the common ground. A more cautious and flexible approach would take account of different economic and social realities all of which are in constant transformation.

4) *Use of systemic thinking*: The speaker hints at thought form 27 describing the ability of a self-transforming system. He expects the partnership to evolve and to use its ability to transform and adjust to new realities like a living system. But the speaker discredits anything that could lead to a more cautious approach to trade agreements that lock in fundamental policy reforms. His stance is contrary to doing justice to a living system that will keep the options to collapse, reconstruct, and shift to rebalance. The option offered is a clear trade-off as in a closed system: either bite (i.e., sign the EPAs) or the common ground of the partnership is in jeopardy. And anyone considering walking out of the trade talks gets a clear binary message: "There is no plan B" (TNI 2007)

A RESPONSIVE POLICY FRAMEWORK

It seems to me that, in practical and political terms, embracing a dialectical cognitive foundation for policy-making would entail the key concept of *responsive governance*. Such governance is defined as responsiveness to citizens and independent, professional judgements, and evidence-based policy-making rather than ideology-based policy prescriptions. It also implies flexible implementation, sequencing of policy reforms, putting in place regulatory capacity if necessary, and above all factoring in of local conditions (Weller 2008). At the core of such a framework for economic policy-making stands human agency and human practice, and a more balanced and hence more creative approach to development. Dialectical tools could help in reviewing both the problems and the potential solutions. When used, they would strengthen the capacity of policy institutions (groups) to implement guidelines and principles in a more flexible manner.

CONCLUSION

Policy that cannot think in dialectic "transformational" terms tends to "de-agentify" the political process, ignoring or rejecting the belief in the power of human intervention and enterprise. Scrutinizing policy formulations allows us to examine what are the thought-processes which inform them, and to see how far these tally with the needs and attitudes of the societies to which they are addressed. The challenge is to find a new ba-

lance in policy-making, and this requires a more advanced capability for dialectical thinking..

REFERENCES

- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Verso.
- European Commission (2000). *ACP-EU Cotonou Partnership Agreement between the Members of the African, Caribbean and Pacific groups of states of the one part, and the European Community and its Member States of the other part*. Official Journal of the EU. L 317. 15/12/2000. Brussels: EU.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions, volume 1*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions, volume 2*. Medford, MA: IDM Press. (See the explanation of thought forms no. 6, 14, 27, and 21 in the book's Manual pp. 445 f.)
- Mandelson, P. (2006). EPAs: Remarks to ACP ministers. Speech by Peter Mandelson at the ACP-EU Joint Ministerial Trade Committee on 28 June 2006. Brussels: European Commission, Directorate General Trade.
- European Commission (1976). *First ACP-EEC Convention of Lomé*. Official Journal of the EEC. L 025. 30/01/1976. Subsequently, signing of the second (1980), third (1986) and fourth (1991) ACP EEC Lomé Convention. Brussels: EU.
- Martin, R. (2007). How successful leaders think. In *Harvard Business Review*, June 2007. Harvard: Harvard Business School Publishing Corporation. Page 5.
- European Commission (2009). *Interim agreement with a view to an Economic Partnership Agreement between the European Community and its Member States, of the one part, and of the Central African Party, of the other party*. Title I Objectives, Article 2 (f), Official Journal of the EU. L 57/2. 28.2.2009. Brussels: EU.
- Peirce, C.S. et al. (1998). *The essential Peirce: Selected philosophical writings 1893-1913*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Sutton, R. (1999). *The policy process: an overview*. In ODI Working Paper 118. London: ODI.
- Trade Negotiation Insight (2007). EPAs: There is no plan B. Interview with Peter Mandelson. In: *Trade Negotiation Insight Volume 6, Issue 5*: Geneva: ICTSD.
- Weller, C. & Ulmer, K. (2008). *Trade and governance: Does governance matter for trade?* Background paper. Brussels: APRODEV.

BIOGRAPHY

Karin Ulmer is Policy Advisor at APRODEV, a Brussels-based association of European Development NGOs. She specialises in trade, food security and gender issues. This article is written in her personal capacity.

E-Mail: karinulmer@skynet.be

CDF ALS BILDUNGSWERKZEUG FÜR MENSCHEN IM ZEITALTER DER WISSENSÖKONOMIE

Dieser Beitrag geht von der Auffassung aus, dass es im Zeitalter der Wissensökonomie ergänzend zu den klassischen Fach-Ausbildungen neuer Bildungsangebote bedarf. Bei diesen sollte die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entdeckung und Entfaltung der eigenen Potentiale im Zentrum stehen, denn sie wirken sich als wichtigste Quelle von Innovation und Wertschöpfung aus. Angeregt durch die theoretischen und methodischen Elemente des für das Assessment von Erwachsenen entwickelten Constructive Developmental Framework (CDF) wird zuerst gezeigt, wie klassische, pädagogisch geprägte Bildungsangebote weiterentwickelt werden könnten. Anschliessend wird ein hinsichtlich Form und Inhalt grundsätzlich neuartiges Konzept eines andragogischen¹ „ZukunftsBildungsForums“ vorgestellt.

Schlüsselwörter: andragogische Bildungsangebote

((ENGLISCHER TITEL))

This article interprets CDF as an inspiration in reflecting upon ways to offer social science instruction not confined to expert knowledge but primarily focusing on fostering innovation and entrepreneurship in management students. The author envisions a Forum which permits adult learners to find their own voice and identity along with the absorption of conventional management knowledge.

Key words: andragogic learning

EINLEITUNG

Wir leben im Zeitalter der Wissensökonomie, im „Age of the creative class“². Mehr noch als früher sind Organisationen auf eine Wertschöpfung ausgerichtet, für die der Mensch mit all seinen Potentialen den wichtigsten Produktionsfaktor darstellt. Nutzen Menschen ihre Potentiale, um gemeinsam etwas Neues in die Welt zu bringen, dann wird die Kraft ihrer Kreativität wirksam. Im Zusammenspiel von menschlichen Potentialen und einer auf das Generieren von Neuem ausgerichteten Kooperation, werden durch diese kreative Kraft im besten Falle Lösungen geschaffen, die eine ganz neue Art von Wert darstellen und sich als echte Innovationen³ auf den für sie relevanten Märkten behaupten können. Aufgrund der Bedeutung der „Resource Mensch“ sollte die Vermittlung eines soliden Werkzeugs zur Wahrnehmung und Beschreibung sowohl der eigenen Person wie anderer eine zentrale Stellung innerhalb verschiedener Bildungsangebote einnehmen. Dies gilt besonders für Studiengänge oder Weiterbildungen an Hochschulen, welche Studierende auf die Übernahme und das Tragen von Führungsverantwortung und gestaltende Aufgaben innerhalb von sozialen Organisationen vorbereiten sollen. Für diese hat das *Constructive Developmental Framework* (CDF) aufgrund seiner theoretischen und methodischen Stärken einiges zu bieten. Im Folgenden wird eine mögliche stufengerechte Vermittlung des CDF innerhalb verschiedener Bildungskontexte – beispielsweise in den Fächern Betriebswirtschaftslehre, Management oder

¹ Andragogik beruht auf Forschungen zur Erwachsenenentwicklung, während Pädagogik sich auf Kinder und Jugendliche bezieht. Siehe Knowles, M. S. (2007). *Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenentwicklung*. München, Elsevier.

² Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*; Basic Books, New York 2002

³ Der Begriff "Innovation" stammt von Schumpert (1883-1950).

Unternehmensführung - im Rahmen eines Life-Long-Learning Ansatzes skizziert. Junge Erwachsene sind wissensdurstig, sie wollen sich die Welt erschliessen, Grenzen entdecken und überschreiten, die eigenen Fähigkeiten erproben und ein eigenes Profil entwickeln. Sie stehen kurz vor oder am Anfang ihres Berufslebens, voller Energie und voller Möglichkeiten. In den letzten Klassen ihrer Schulzeit und den ersten Semestern an der Hochschule sind sie häufig noch in relativ stark verschulte, pädagogisch geprägte Bildungskontexte eingebunden. Wie könnte eine erste Begegnung mit dem CDF in diesem Kontext aussehen, und was könnte damit erreicht werden?

EINBINDUNG DES CDF IN KLASSISCHE (WEITER-)BILDUNGSANGEBOTE

CDF ist mehr als ein Assessmentinstrument für Erwachsene, obwohl sich daraus seine begriffliche Stärke erklärt, denn die Qualität einer Assessmentmethode hängt wesentlich davon ab, welche Beobachtungsperspektiven und welches Vokabular zur Beschreibung und Interpretation des Wahrgenommenen angeboten werden. Das CDF ist eine methodisch konsistente Auswertung empirischer Befunde zu den Ressourcen mit denen Menschen ihr Erwachsenenleben gestalten. Viele dieser Ressourcen sind dem Einzelnen nicht ohne weiteres zugänglich. Durch Erziehungs- respektive Bildungsprozesse können viele dieser Potentiale aber systematisch erschlossen werden. Wird die CDF Methodologie alters- und fachgemäss vermittelt, kann die „Applied Developmental Theory“ die CDF darstellt bereits für junge Erwachsene zum Werkzeug ihrer Welterschliessungs- und -gestaltungspraxis werden.

CDF könnte als theoretisches Modell im Rahmen von Fächern wie *Verhalten, Persönlichkeitsentwicklung, Teamarbeit oder Human Resources* vorgestellt werden. Die erste Begegnung mit dem CDF sollte folgende Ziele haben:

- das Interesse der jungen Erwachsenen an Persönlichkeitsentwicklung generell zu wecken und wach zu halten
- die dem CDF zugrunde liegenden Begriffe und Erklärungsmodelle so zu vermitteln, dass deren Logik nachvollzogen und verstanden werden kann.

Aufgrund der durchschnittlichen Entwicklungsstufe in welcher sich die jungen Erwachsenen meist selbst befinden, wäre damit bereits viel erreicht. Ideal wäre es, wenn es gelingen könnte, einige der jungen Erwachsenen durch entsprechende Übungen dafür zu gewinnen, sich selbst und andere – seien dies fiktive Akteure aus Fallbeispielen oder ihnen bekannte reale Mitmenschen – mit Hilfe der neu gelernten Begriffe und Modelle zu erkunden und zu beschreiben.

Im Verlaufe der weiteren Ausbildung, z.B. in Bachelor und Master-Studiengängen, könnte auf dieses Vorwissen⁴ in den Vertiefungen der oben bereits genannten Fächer sowie in Fächern wie Unternehmensführung, Strategisches Management, Personalmanagement, Innovations- und Wissensmanagement, etc. gründlicher eingegangen werden. Bei der Vertiefung bietet sich vor allem die Beschäftigung mit den kognitiven Entwicklungsphasen an. Durch die intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen dialektischen Denkformen kann Studierenden die Möglichkeit eröffnet werden darüber zu reflektieren, wie Menschen denken (können). Aufbauend darauf lässt sich dann untersuchen, welchen Einfluss die Art des Denkenkönnens auf die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung der Welt, durch auf dem eigenen Denken basierenden Entscheidungen hat.

Eine weiterführende Beschäftigung mit den anderen beiden Bereichen des CDF bietet sich im Rahmen von Intensivseminaren im Master-Studium an, beispielsweise bei Themen wie Kommunikation, Change Management, Projektmanagement, Führung oder interkulturelles Management. Hier sollte spätestens die Möglichkeit genutzt werden, vom pädagogisch geprägten Unterricht zur andragogischen Lernbegleitung zu wechseln. Mehr und mehr sollten die Studierenden die Möglichkeit erhalten, das CDF als eine Palette zu nutzen, mit deren Farben sie die Wirklichkeit, welche sie wahrnehmen, beschreiben und damit einer vertieften Reflexion zusammen mit anderen zugänglich machen können. Ziel dieses weiterführenden Studiums sollte nicht mehr die Vermittlung von Fachwissen sondern die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sein. Die Schärfung der Wahrnehmung und deren Wertschätzung als Lern- und Wissensquelle sollte dabei im Zentrum des andragogischen Interesses stehen.

⁴ Am IDM umfasst dies die Lerninhalte des "Gateway" Kurses.

Studierende, die sich bereits in den letzten Schul- respektive ersten Studienjahren mit dem CDF vertraut machen konnten, könnten im Rahmen der Weiterbildung in so genannten Certificate, Diploma oder Master of Advanced Studies (CAS, DAS, MAS) auf dieses Wissen aufbauen und es vertiefen. Das Handwerkszeug, das der CDF anbietet, sollte in diesen Weiterbildungskontexten nicht nur deskriptiv sondern für die Lösung von Aufgaben aus konkreten Praxis-Projekten der Studierenden genutzt werden. Die Aufgabenstellungen für diese Projekte könnten sowohl aus standardisierten Fallbeispielen als auch aus konkreten Problemen von Organisationen im Umfeld der Hochschule und der Studierenden kommen. Standardisierte Fallbeispiele erlauben einen Vergleich der verschiedenen, von den Studierenden erarbeiteten Lösungen. Aufgaben, beispielsweise aus Unternehmen, Vereinen oder der öffentlichen Verwaltung eröffnen den Zugang zur komplexen Welt der organisationalen Praxis und wirken für die Studierenden meist motivierender, da sie unmittelbaren Zugang zu, und Zusammenarbeit mit, bereits im Beruf tätigen Organisationsmitgliedern ermöglichen.

Da Weiterbildungen in der Regel dazu befähigen sollten, vermehrt Gestaltungs- und Führungsaufgaben wahrnehmen zu können, sollten möglichst „echte“ Gestaltungs- und Führungsherausforderungen mit Hilfe des CDF-Handwerkzeugs beschrieben und bearbeitet werden. Die Einbindung eines auf dem CDF basierenden Assessments zu Beginn der Weiterbildung würde es den Studierenden ermöglichen, immer wieder eine Beziehung zwischen sich selbst und ihrer Rolle in den Praxisfällen, welche sie im Studium bearbeiten herzustellen.

Ausserhalb der traditionell eher auf längere Dauer und feste Lerngruppen zugeschnittenen Studienprogramme eignet sich der CDF insbesondere für den Einsatz im Einzel- und Gruppencoaching vor allem in den Bereichen (Selbst-)Führung sowie für die qualitative Sozialforschung. Dies deshalb, weil die in CDF verwandte qualitative Interviewmethode den Benutzer des Instruments vor die Aufgabe stellt, durch „Entwicklungshören“ und dialektisches Denken Zugang zu entwicklungs-mässig bedeutsamen Elementen

des „meaning making“ und „sense making“ sowohl in sich selbst (als Interviewer) wie anderen (als Interviewees) zu finden. Durch empathisches sich Engagieren mit der Art und Weise, wie andere die Welt erfahren, und diszipliniert „gehalten“ von einem in der Forschung erprobten semi-strukturierten Interview, kann beim Lernen des CDF das Feingefühl für die Oszillationen geschärft werden, denen unser Bewusstsein täglich in verschiedenen Situationen ausgesetzt ist.

CDF ALS BASIS EINES ZUKUNFTSBILDUNGSFORUMS

Das CDF eignet sich aber nicht nur für klassische (Weiter-)Bildungsangebote. Es kann auch tragende Säule eines hinsichtlich Form und Inhalt neuartigen Lernangebots sein. Im Folgenden wird die Idee eines „ZukunftsBildungsForums“ skizziert. In diesem sollen junge Erwachsene und Erwachsene, die sich beruflich neu orientieren oder grundsätzlich weiterentwickeln wollen, parallel zu den klassischen Bildungsangeboten systematisch den für sie passenden Berufsweg finden und gehen lernen. Die Studierenden sollen Zugang zu einem Forum bekommen, in dem das Lernen ganz ausgerichtet ist auf die Fragen und auf die Herausforderungen, die für sie aktuell und relevant sind. Das Forum soll ein Raum sein, in dem sich Menschen treffen, die ihre eigene Biographie bewusst selbst gestalten wollen und die dabei die Zusammenarbeit mit anderen Lernpartnern (Studierende) und erfahrenen Lernbegleitern (Dozierende, Professorinnen, etc.)⁵ als wertvoll erachten

Die im CDF gestellten Fragen:

- „Was soll ich tun und für wen?“
- „Was kann ich tun und was sind meine Alternativen?“

dienen den Lernpartnern als Leitfragen und strukturieren den Prozess des Lernens in „echten“ Projekten.

Der erste Teil der ersten Frage „Was soll ich tun?“ führt die Lernpartner über die Selbstreflexion zu einem Thema, das für sie in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation Sinn macht und wichtig ist. Über dieses Thema

⁵ Wichtiger Aspekt des "ZukunftsBildungsForums-Konzepts" ist eine Weiterentwicklung der Rollen von Studierenden und Lehrenden. Die Begriffe "Lernpartner" als Bezeichnung für das, was im klassischen Bildungskontext Schüler oder Studierende sind und "Lernbegleiter" für das, was Lehrer, Professorinnen oder Dozenten sind werden in Anlehnung an Peter Frattin, den Gründer der Schweizerischen SBW verwendet.

können sie sich mit anderen Lernpartnern und mit Lernbegleitern austauschen, die ebenfalls Interesse an diesem oder einem verwandten Thema haben.

Der zweite Teil der ersten Frage „Für wen?“ führt vom „ich“ zum „anderen“ und lädt dazu ein, mit anderen erkundet und geklärt werden. Der erste Teil der zweiten Frage „Was kann ich tun?“ bedarf wieder der Selbstreflexion und einer gründlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Potentialen. Hierbei kann ein Assessment durch einen Lernbegleiter ebenso wertvoll sein wie Gespräche mit Lernpartnern, z.B. im Rahmen der Projektdefinition und der Bildung eines Projektteams. Der zweite Teil der zweiten Frage „Was sind meine Alternativen?“ kann sowohl in einem konkreten Projekt mit den anderen Lernpartnern aus dem Projektteam als auch zwischen zwei Projekten mit Hilfe eines Lernbegleiters und/oder dem Austausch mit Lernpartnern geklärt werden.

Die Auseinandersetzung mit diesen Leitfragen innerhalb eines auf Lernen und Entwicklung ausgerichteten Kontexts kann dadurch intensiviert werden, dass zum Teil in Gruppen mit Lernpartnern in ähnlichen Lebenssituationen gearbeitet wird, zum Teil aber auch gezielt Lernpartner mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund zusammenarbeiten. Wenn ein „ZukunftsBildungsForum“ zu einer dauerhaften Einrichtung wird, dann können die Entwicklungsgeschichten der Lernpartner dokumentiert und reflektiert werden. Dies wäre sowohl für die Geschichtenerzähler selbst wertvolle Biographiearbeit, wie auch für diejenigen, die diese Geschichten kennenlernen können. In einer dokumentierten Entwicklungsgeschichte könnte zum Beispiel gezeigt werden, wie unterschiedlich die Antwort auf die Fragen „Was soll ich tun? Und für wen?“ und „Was kann ich tun und was sind meine Alternativen?“ innerhalb eines Berufslebens beantwortet werden.

Nicht nur die Rolle der Studierenden, die sich zu Lernpartnern entwickelt haben ist anders im „ZukunftsBildungsForum“ auch die Rolle der Lernbegleiter, die nicht mehr Lehrer oder Professorinnen sind ist neu. Das ZukunftsBildungsForum ist die organisationale Heimat einer Gruppe von Lernbegleitern, in der einige langjährige Mitglieder zusammen mit Lernbegleitern in Ausbildung und Lernbegleiter-Alumni sowie Gast-Lernbegleitern arbeiten. Die Vielfalt der Gruppenmitglieder soll eine bewusste und systematisch geförderte Weiterentwicklung des Berufs und des „Lernbegleiter-Handwerks“ ermöglichen.

Die Hauptaufgabe der Lernbegleiter besteht darin die Lernpartner dabei zu unterstützen:

- die Fragen und Herausforderungen, an denen sie arbeiten wollen zu klären und zu schärfen
- andere Lernpartner zu finden, die an den selben oder an verwandten Fragen oder Herausforderungen arbeiten wollen
- mit anderen Lernpartnern ein Team zu bilden und einen zu den Fragen und Herausforderungen passenden konkreten Projektauftrag formulieren
- den Projektauftrag gemeinsam und zielgerichtet zu bearbeiten
- die zur Bearbeitung nötigen weiteren Ressourcen (Wissen, Experten, Methoden, etc.) zu finden und richtig einzusetzen
- die Ergebnisse der Arbeit zu reflektieren, dabei einen Bezug sowohl zu den individuellen wie auch den gemeinsamen Ausgangsfragestellungen herzustellen und die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Arbeitsprozess herauszuarbeiten
- das Gelernte in neuen Kontexten weiterwirken zu lassen, d.h. neue eigene Fragen und Herausforderungen zu formulieren und mit einem neuen Team an einem neuen Projekt zu arbeiten usw.

Im ZukunftsBildungsForum kann das CDF vielfältig genutzt werden:

- zum Assessment der Lernpartner und Lernbegleiter
- als Orientierungshilfe bei der Zusammenstellung von Lernpartnerteams und Lernpartner-Lernbegleiter-Paaren
- zur Beschreibung des Komplexitätsgrades einer Frage oder Herausforderung, die in einem Projekt bearbeitet werden soll
- zur Reflexion und Lösung von Fragen und Herausforderungen, welche sich innerhalb der Projekte ergeben vor allem aus kognitiver und sozio-emotionaler Perspektive
- zur Beschreibung der Entwicklung, die in einem Projekte erreicht werden konnte.

Das „ZukunftsBildungsForum“ könnte eine duale Ausbildung sowohl für die Lernpartner wie auch für die Lernbegleiter ermöglichen. Für die Lernpartner steht das Finden und Gestalten ihres Weges in einem für ihre Interessen und Potentiale möglichst passenden Beruf im Zentrum. Die Lernbegleiter sind in ihrer beruflichen Entwicklung weiter fortgeschritten. Für sie ist klar, dass ein wichtiger Aspekt ihres Berufs darin besteht, Menschen auf ihrem Entwicklungsweg zu unterstützen. Lernbegleiter können daher nicht nur in traditionellen Lehrberufen als Lehrer, Profes-

rin oder Coach tätig sein, als Lernbegleiter können sich auch Führungskräfte in Unternehmen, selbständige Handwerkerinnen oder Stationschwestern in einem Krankenhaus weiterbilden lassen. Während „Meister-Lernbegleiter“ die Lernbegleitung als ihre eigentliche Berufung verstehen, gibt es Lernbegleiter in Ausbildung, die als „Lehrlinge“ den Weg in die Profession gehen und „Gast-Lernbegleiter“, die sich in einer anderen Profession zu Hause fühlen aber für diese mit dem Handwerkszeug der Lernbegleitung vertraut werden wollen. Für Lernbegleiter gilt, was auch für Coaches und Berater gilt, die mit dem CDF arbeiten: „Begleite nur Lernpartner, welche auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe stehen als Du selbst.“⁶

Das „ZukunftsBildungsForum“ stellt hinsichtlich Form, Zielgruppe und Inhalt eine Weiterentwicklung und unkonventionelle Verbindung klassischer Bildungsangebote dar. Da sowohl die Rolle der Studierenden als auch die der Dozierenden neu formuliert wird bedarf es einer mutigen Bildungsinstitution, die das „ZukunftsBildungsForum“ als generationenübergreifendes Angebot für Lernpartner von der College/Abitur-, über die Bachelor-, Master- bis hin zur Executive Stufe (und vielleicht sogar zur „Seniorenuniversität“) realisiert. Für die Etablierung des neuen Angebots innerhalb der bestehenden Bildungslandschaft ist es zentral, dass es dem „ZukunftsBildungsForum“ gelingt, die darin geleistete „Lernarbeit“ mit ECTS⁷-Punkten – der europäischen Einheitsbildungswährung – als offizielle Bildungsleistung anzuerkennen. Das ZukunftsBildungsForum ist als vorausgehende, parallele und nachfolgende Ergänzung zu traditionellen Fach-Studiengängen denkbar.

Das Konzept des „ZukunftsBildungsForums“ ist insbesondere hinsichtlich folgender Aspekte voraussetzungsvoll:

- Lernpartner und Lernbegleiter benötigen ein hohes Mass an Interesse für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und die Entfaltung ihrer Potentiale.
- Beziehungen innerhalb einer Gruppe von Lernpartnern und zwischen Lernpartnern und Lernbegleitern wird eine hohe Bedeutung zugesprochen.

- Ausgangspunkt von Lernprozessen sind die Fragen und Probleme, welche die Lernpartner selbst finden und formulieren.
- Die Diversität der Lernpartner und Lernbegleiter wird als wesentlicher Ermöglicher von Lernen verstanden, das CDF wird zur Beschreibung dieser Vielfalt systematisch genutzt.
- Wichtigstes Lerngefäß sind die Projekte, in denen die Lernpartner Lösungen für ihre eigenen Fragen und Probleme erarbeiten und in denen sie für sich Sinn generieren.

Vor diesem Hintergrund ist das „ZukunftsBildungsForum“ besonders als Bildungsangebot für die gesellschaftlichen Entwicklungstreiber „Innovation“ und „Entrepreneurship“ geeignet. Anders als in klassischen Bildungsangeboten, in denen der Erwerb von Fachwissen und die Aneignung von in Curricula klar beschriebenen Lerninhalten im Zentrum steht eröffnet das „ZukunftsBildungsForum“ einen Raum für die Arbeit an den Fragen und Herausforderungen, die für die Lernpartner wichtig und im Hinblick auf die Entwicklung ihrer eigenen Potentiale wertvoll sind. Da nicht von vorneherein feststeht, was gelernt werden soll, wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, mit der am Ende der Lernprojekte originelle und innovative Ergebnissen stehen können. Die Wertschätzung der Diversität der Lernpartner und Lernbegleiter stellt eine weitere wichtige Innovationsquelle dar, denn sie fördert die Entwicklung neuartiger Fragestellungen und ungewöhnlicher Lösungswege.

Die Förderung von „Unternehmergeist“ steckt bereits im Kern des ZukunftsBildungsForums-Konzepts, denn die Fragen des CDF sollen Lernpartnern helfen herauszufinden was sie mit ihrem Leben und ihren Potentiale unternehmen wollen.

BIOGRAPHIE

Simone Schweikert ist Professorin an der Hochschule Luzern - Wirtschaft, wo sie den Bereich General Management seit 2004 leitet. Ihr besonderes Interesse gilt dem Thema Strategie und Innovation und der diese ermöglichende Entwicklungsfähigkeit. Als For-

⁶ Laske (2006), Kapitel 9.

⁷ ECTS steht für European Creditpoints Transfer System. Ein ECTS-Punkt wird für circa 30 Stunden Lernleistung vergeben. Anerkannte Bildungsangebote müssen klar dokumentiert und schlüssig nachweisen welche Lernziele auf welchen Lernwegen mit welchem Zeiteinsatz erreicht werden sollen. Dadurch soll die gegenseitige Anerkennung von Lernleistungen, die an unterschiedlichen Hochschulen "erworben" wurden erleichtert werden.

scherin betrachtet sie aus einer systemischen Perspektive Organisationen der Privatwirtschaft und öffentliche Institutionen, Individuen und Gruppen, welche diese Organisationen zusammen generieren und die verschiedenen Systeme, in welchen die Akteure im Wertschöpfungsprozess zusammenarbeiten. Ihr *Competence Center* bietet Analyse, Evaluation und Beratung in den drei Themenbereichen Führung und Governance, Strategie und Entwicklung sowie Wissen und Innovation an. Neben Forschungs- und Beratungsprojekten werden Fragen, Methoden und Instrumente aus diesen Themenbereichen in verschiedenen Weiterbildungsangeboten bearbeitet. Als inhaltlich wie formal innovatives Weiterbildungsangebot für Führungskräfte, welche im Spannungsfeld der oben genannten Themen ihre Potentiale entfalten und wirken lassen wollen, ist ein auf dem Constructive Developmental Framework beruhendes *Certificate of Advanced Studies* (CAS) geplant.

E-Mail: sschweikert@hsw.fhz.ch

INSIGHTS INTO PRE-LINGUISTIC SENSES OF SELF IN RELATION TO THE HIGHER REACHES OF ADULT DEVELOPMENT FROM LASKE'S CONSTRUCTIVE-DEVELOPMENTAL FRAMEWORK

In this article, issues of human personality are presented from a dialectical point of view, using as basis Laske's Constructive Developmental Framework (CDF). This model is useful from a psychiatric perspective since it postulates the dialectic of cognition and emotion as interrelated features in development, simultaneously understanding dialectical thinking as the apex of cognitive development. According to dynamic systems theory, a key concept of personality and personality development is that of a "center of gravity," considered as an "attractor." It is a state or condition a human system gravitates toward, after natural fluctuations. Attractors correspond to temporarily stable personality traits. The article shows in correspondence with the notion of increasing developmental integration over the human life span that attractors seem to become more cohesive, thereby stabilizing the individual and permitting supra-rational modes of cognition to emerge. The hypothesis that dialectical thinking is the peak of cognitive development and a point where people can reclaim aspects of a pre-linguistic sense of self is also presented, as are notions in psychiatry and practice that seem to reinforce that hypothesis.

Key words: human development, personality, dialectic, attractor, dynamic systems

A DIALECTICAL MODEL OF PERSONALITY

In my search for the best to perform my work as a therapist and coach, and reach a greater understanding and knowledge about myself, I have encountered and studied various models of human development. I am fortunate to have found the integrative model offered by Otto Laske at the Interdevelopmental Institute (IDM).

This model comprises a broad spectrum of dimensions of human development, cognitive, epistemic, and socio-emotional, with an emphasis on the former and the process of dialectical thinking as an achievement at the higher reaches of human development. Another unique characteristic of this model is the differentiation between, and yet interconnection of, socio-emotional and cognitive dimensions and function, and the development of concrete tools to determine specific characteristics of levels and stages of development. These developmental dimensions may vary across individual domains; some people may be able to use dialectical thinking, and/or manifest socio-emotional features, at a significantly higher, more complex, level when they are conducting their regular business and barely make it to formal thinking when they are dealing with their teenaged child!

There is a bit of a dilemma as the model demonstrates the autonomous trajectory of thinking by accentuating the autonomy of logic and dialectics, while at the same time being aware of the inseparableness of distinct capabilities of consciousness as a transformational system. This dialectical construct in itself presents the apparent contradiction of capabilities which are „separate but inseparable“, rooted in consciousness as a transformational system. The apparent contradiction mentioned above is resolved by considering those capabilities of consciousness as ‘distinct’ rather than ‘separate’; so they can be distinct, and distinguishable, and yet „inseparable“. Still, the inseparableness can be rated as to the degree of „closeness“ in the sense of „ranges“ within a particular developmental profile. These qualitative data can be made quantitative through the detailed scoring of material derived from interviews.

Another way in which the dialectical process can be applied is the interaction between cognition and emotion. Each dimension is assessed through a different, yet connected, semi-structured interview. It may appear peculiar to use the term “dialectic” in this con-

text; however, the development of personality is the result of the “conversation” between the cognitive and emotional systems, and their subsystems, in a very dynamic and complex, non-linear, exchange.

PERSONALITY AS A SELF-ORGANIZING PROCESS BASED ON ATTRACTORS

Personality and social development are the result of self-organizing processes through which cognitive and emotional elements are activated, reactivated, and integrated through feedback between them. This dynamic system perspective can help explain the complementarity between emotion and cognition, and stability and change in these complexes, as we see individual differences in personality and social behavior through time and context. (Lewis, 1995)

The socio-emotional and the cognitive constructs are therefore inseparable, but as noted above, a person can be consistent in their socio-emotional development and cognitive processing across most areas in their life, and yet be somewhat „unintegrated“, with a discrepancy as to the level of socio-emotional development and cognitive development, in certain areas of life. Accordingly, a person will operate from a “center of gravity”, as a primary mode, and will operate above or below that center according to particular circumstances and demands.

This main “center of gravity” can also be called an “attractor”, a “state or condition that a system prefers and tends toward from a range of nearby states, due to its structural properties and in particular the coupling of its elements. An attractor represents a stable or predictable relationship between two or more variables in a dynamic system, a relationship that may be static or fluctuating.” (Lewis, 1995)

Psychological systems are complex and composed of many elements such are perceptions, associations, emotions, expectancies, motor plans, etc. These elements interact with one another reciprocally and repeatedly over time. These interacting elements become coordinated or coupled spontaneously in many, or even all, contexts. The coupling produces coherent patterns, or attractors, which persist through temporarily stable states. These attractors have influence over the behavioral field at large. This range is called “basin of attraction”. As an example, the “distress attractor” in a young infant will include states of hunger, frustration, fa-

tigue, and maternal absence. These attractors self-organize and can become reinforced through repeated activation and feedback (Lewis, Lamey, & Douglas, 1999).

Attractors in complex systems are states of high co-operativity and low dissonance amongst the system's constituents. Accordingly, they will tend to show greater stability while exhibiting variability and diversity. They are resting places for behavior characterized by endurance and resistance to perturbation and represent the more stable forms of personality.

AN EXAMPLE FROM PSYCHIATRIC PRACTICE

A patient in her early thirties had a past history of physical, emotional and sexual abuse. Besides having developed a dissociative disorder, she had difficulty reading any material which was above a third grade level. She resisted discussing her reading difficulties and would become angry whenever the subject was approached.

I saw that she was able to write letters which appeared more sophisticated than a third grade level reading capability. After presenting that discrepancy to her, and how, with her obviously higher intellectual capability than what she believed she had, she could continue the education she would have wanted to pursue, she was more willing to explore her reading difficulties.

She revealed that her mother would beat her when she would make a mistake reading or pronouncing words when she was reading; she was four and six years of age. After she was able to release the emotions of fear, shame, sadness, and anger regarding these event she was able to start adult reading tutoring and was able to enroll at community college to pursue English and Psychology courses.

We can conceptualize that her academic performance was hindered by a psychological "attractor" formed by her experiences of abuse and the emotions of fear, shame, sadness and anger. Once she was able to suppress her reaction when the subject of her academic capability was approached, and she was able to reframe her self-image in regards to her academic capabilities, and released the emotions included in that complex attractor, she was able to get back to pursue the academic education she had desired. This attractor was active and stable for

many years, until it was modified through psychotherapeutic interventions.

PERSONALITY CONSIDERED AS A STATE-SPACE MAP

Personality, as a whole, can be portrayed as a state-space map, with all the possibilities for interpretation, feeling and behavior. This space can be mapped according to the values on two variables measured concurrently, one representing a cognitive appraisal and one representing an emotional state. These constituents have been operationalized, as ordinal variables, and coded reliably from recorded videotapes of children in interaction with their mothers and their emotional and behavioral responses following brief separation (Lewis & Douglas 1998).

In this research, Lewis and his colleagues found events of cognition (attention/gaze) and emotion (facial distress) which represented instances where behavior tended to, pool with greater duration and, gravitate towards these states more rapidly following fluctuations. This was taken as supportive of the concept of cognitive-emotional attractors (Lewis, Lamey, & Douglas, 1999).

They found that the influence and duration of attractors increased with age and behavioral organization became more coherent and cohesive. These results are consistent with conventional developmental theories and research showing that emotion and attention regulation, and emotional function in general, become better organized over the first half year of the infant's life. These coherent socioemotional states showed more variability and lasted longer at six months of age compared to two months of age, whether they were states of frustration, engagement, exploration or avoidance. These results are consistent with the proposition that increasing attractor strength is the essence of skill development (Thelen & Smith 1994).

"Centers of gravity", or attractors, are formed by the interactions between cognition and emotion and two overlapping linkages, the cognitive consequences that follow from emotion, and the cognitive antecedents that give rise to emotion. The cognitive consequences include changes in attention, memory, controls, plans, goals, often for the purpose of guiding behavior to accommodate present conditions (Campos & Barrett 1984) (Oatley & Johnson-Laird 1987); the cognitive antecedents or appraisals include the monitoring and interpre-

tation of events to determine their significance to the self (Lazarus, 1968; Scherer 1984).

These appraisals and adjustments are not meant to imply logical, linguistic, deliberate or conscious processes, yet, their interplay will result in a causal progression from perception, to a cognitive appraisal, followed by a cognitive adjustment, in three phases: appraise changes in the world, feelings about those changes, and thoughts and activities intended to adjust to those changes (Lewis 1995).

Initially, those thought processes are not linguistically based, but are experiential constructs. It is only with the development of language that a more specific, socio-cultural, base view of reality will determine conceptual constructs and meaning-making.

LIMITATIONS OF NATURAL LANGUAGE

As important as language is, for social discourse and exchange to say the least, it has tremendous limitations. When words refer to concrete objects accessible to the senses for identification it is very practical. However, when language is used to refer to abstract concepts we use it is woefully inadequate.

Language tends to objectify and linearize experience regardless of our awareness of its non-linear nature; it leads to the construction of reality as separate things and events. Sensory experiences, and cognitive processes, become paired with words produced by people, often arbitrarily. Children's perceptions and cognitions evolve according to innate dispositions, and maturational processes, within the dictates of their environment and culture, and the images and values captured in language (Whorf 1956).

Children are molded through relentless evaluations of behavior and linguistic modeling to become members of their group. Language is used to transmit what is considered important and real in everyday life (Berger and Luckman 1966).

This may present a challenge for the individual who may have a particular temperament and disposition which becomes repressed in order to function acceptably within the family or social group. This situation can lead to the manifestation of distinct ego states, or dissociative disorders, particular under condition of high stress, with distinct socio-emotional and cognitive manifestations (Ross 1999).

However, it is also important to remark that it is language what permits cognitive development and sophisticated interpersonal communication. Without language, the best we can do is to communicate with grunts, facial expressions and body movements!

It is when the individual is able to become free from their meaning making constructs rooted in the arbitrariness of their particular language and its structuring of experience that a greater appreciation and experience of life and reality beyond the constraints of a particular culture. It is at this level that the individual can contemplate the dialectical interplay between contrasting concepts and experiences. Individuals at this stage are able to adopt a perspective broad enough to observe their own mental behavior, from a balanced and well-differentiated perspective, liberated from that in which one is unconsciously embedded, the native language. Beyond that lies a meta-symbolic realm, where supra-rational modes of cognition may be employed, the trans-cultural and transpersonal, which is beyond the current scope (Cook-Greuter 1995).

A NEW PERSPECTIVE FROM STERN'S AND LASKE'S WORK

Laske has synthesized five different strands of developmental research: (1) social-emotional development (2) the structure of dialectical thinking (3) the development of dialectical thinking and reflective judgment over the lifespan (4) psychodynamic foundations of work behavior, and (5) the cognitive-developmental structure of organizational roles into a system comprising three dimensions referred to as CD (cognitive development), ED (social-emotional development), and NP (Need/Press or psychological balance), respectively. The latter dimension is interpreted based on the two former ones, meaning that the same behaviour has different meanings at different developmental levels. The model is called the Constructive Developmental Framework (CDF). This model can help individuals identify their developmental center of gravity, as a point of departure for further growth and development (Laske 2008).

The portrayal of dialectical thinking as the apex of cognitive development is a major feature of Otto Laske's work. More specifically, he presents dialectical thinking as „an attempt to recover the integrity and holism of infant cognition at a higher cognitive lev-

el, using the tools of formal logic but refining them..." The apparent neglect of the infant's early pre-modal perception and pre-categorical thinking, to which he refers, has been pointed out previously by Daniel Stern. Dr. Stern's work emphasized the „experiential“ and „existential“ basis of the senses of self, which are coordinated according to the „affect system“. It is the later development of language that creates the socially influenced categorizations of early experiences. Consequently, the structure of developmental stages and levels (espoused by developmental theory) is based on formal-logical categorization that is absent not only from the child's experience but also from adult experience because it is an artifact of suffusion in language not reflected upon dialectically (that is, disregarding the thinking that happens in language itself at a level not reached by adult speakers due to their own lack of cognitive development).

Stern was heavily influenced in his work by Sylvan Tomkins and his theory of affect. It is the arousal of particular affects, interest-excitement, enjoyment-joy, surprise-startle, fear-terror, etc. that determines what experiences will be attached to which affect structures; of course, there are innate temperamental factors (not everyone is equally sensitive to startle, or has the same amount of susceptibility to anxiety), and whatever the culture will determine is „permissible“ and worthy of curiosity and what is shameful.

CONCLUSION

It is language, then, as remarked above, what will start creating the categorization of experience and the sense of self, including the ego ideal and superego structures. But, the infrastructure is and remains the experiential self, perhaps even before thought develops. According to Laske's article on *Creating music as an articulation of prelinguistic senses of self* (Laske, 1999) experiences of adolescence, including art making, the exploration of modes of perception, etc., can be considered, likewise, experiential, and ways of „breaking free“ from linguistic categorizations and enter into a state of „thoughtless flow“, which may help to de-center from the ego and the culture towards a new, broader, self. Perhaps these new experiences, „outside of the box“, may permit or trigger the development of dialectical thinking.

A VIEW FROM PSYCHIATRIC PRACTICE

Here is where my experience as a psychiatrist helps me understand these phenomena better. I find that many patients, when they are able to put aside the constructs and categories they have lived by, through relaxation techniques, meditation, vigorous exercise or breathing techniques (including Stan Grof's holotropic breathwork), can start looking at their life, their circumstances and potentials, from a different vantage point, as in the case mentioned above. They are able to reframe their lives, often engaging in a dialectical process, reframing and integrating those concepts and experiences into a new configuration of the self with greater potential and expressing of their full capabilities.

The importance of dialectical process is also present in Marsha Linehan's work, where it is used to help the person free up and integrate disparate and emotionally charged experiences in their life. The process helps to neutralize disturbing and disruptive affects and negatively charged affective experiences. Here, the cognitive process helps in the development of the socio-emotional dimension. Once there is a freeing of emotional blocks, the person can then acquire greater ability for „holism“, and a more integrated sense of self and experience.

In his (2009; <http://www.interdevelopmentals.org/publications-idm-press.php>), Laske proposes that the development of dialectical thinking makes it possible to recover „pre-categorical ways of thinking“ which, in turn, permits to take further steps on the road of human development. It is this emphasis on the development of dialectical thinking as a contributor to social-emotional growth that makes his model most unique. In *Hidden Dimensions of Human Systems*, Laske has succeeded to integrate various core concepts from the most solid models of human development, Piaget's, Kegan's, Kohlbergs', Adorno's, and Basseches', primarily. He has accomplished the feat of making these concepts accessible and framed them in a model that is eminently practical like no other.

While emphasizing the importance of each coach and therapist developing individual consciousness as a transformational system to move along the developmental path, the Constructive Developmental Framework teaches practical tools to identify people's stages and levels of development, and provides specific interventions which may catalyze individuals' developmental progres-

sion in a way akin to Vygotsky's "zone of proximal development."

SUMMARY

In summary, socio-emotional and cognitive development have often been mixed and merged. In some models they have been almost completely divorced from each other. It is only through the distinct observation of them as distinct and interconnected dimensions, and with the detailing of their interrelationships with validated assessment tools, that we may get a more holistic concept of what it takes to be the best humans we can be.

REFERENCES

- Berger, P. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- Campos, J. & Barrett, K. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc, *Emotions, cognitions and behavior* (pp. 229-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Greuter, S. (1995). *Comprehensive language awareness: A definition of the phenomenon and a review of its treatment in the post-formal adult development literature*. Boston: Harvard School of Education.
- Laske, O. (1999). Creating music as an articulation of prelinguistic senses of self. In J. N. Tabor, *Otto Laske: Navigating new musical horizons*. Westport: Greenwood Press.
- Laske, O. (2008). On the unity of behavioural and developmental perspectives in coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3 (2), 123-145.
- Laske, O. (2006). *Measuring hidden dimensions: The art and science of fully engaging adults*. Medford, MA: IDM Press.
- Laske, O. (2009). *Measuring hidden dimensions of human systems: Foundations of requisite organization*. Medford, MA: IDM Press.
- Lazarus, R. (1968). Emotions and adaptation: Conceptual and empirical Relations. In W. Arnold, *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 14, pp. 175-266). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lewis, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71-102.
- Lewis, M. & Douglas, L. (1998). A dynamic systems approach to cognition-emotion. In M. Mascolo & S. Griffin, *What develops in emotional development* (pp. 159-188)? New York: Plenum.
- Lewis, M., Lamey, A. & Douglas, L. (1999). A new dynamic systems method for the analysis of early socio-emotional development. *Developmental Science*, 2 (4), 457-475.
- Oatley, K. & Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children*. New York: Basic Books.
- Ross, C. (1999). Subpersonalities and multiple personalities: A dissociative continuum? In R. J. M. Cooper, *The Plural Self* (pp. 183-197). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Scherer, K. (1984). On the nature and function of emotions: A component Process approach. In K. Scherer & P. Ekman, *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Thelen, E. & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: MIT Press.
- Whorf, B. (1956). *Language, thought and reality*. New York: Wiley.

BIOGRAPHY

Bernardo A. Merizalde, M.D., is a board certified psychiatrist in private practice in Lafayette Hill, PA, has integrated alternative/complementary medicine approaches to his practice of general medicine, specializing in psycho-somatic conditions and human development. He is the current president of the American Institute of Homeopathy, the oldest, extant, national, medical organization, and is Associate Clinical Professor of Psychiatry at Thomas Jefferson University, and a consultant at the Myrna Brind Center for Integrative Medicine at TJU.

E-Mail: Bermeriz@Navpoint.com

LIEBE LESERINNEN, LIEBER LESER DER WIRTSCHAFTSPSYCHOLOGIE

Die Textform des Essays will „etwas in Bewegung bringen“ und obwohl wir dies auch mit anderen Texten jeder Ausgabe der Wirtschaftspsychologie intendieren, möchten wir doch ab diesem Heft Platz für diese Stilform bieten. Es ist zwar eine Stilform, die der Impactorientierung nicht gerecht wird, eine Form jedoch, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu kurz kommt, wenn nicht gar fehlt. Im Essay wird nämlich eher der „Versuch“ unternommen, ein gesellschaftsrelevantes Thema aufzugreifen und nachdenklich, aber geistreich abzuhandeln. Dabei rückt der Autor oder die Autorin dergestalt ins Zentrum, dass sie eine persönliche Position erkennen lässt und auf strenge Wissenschaftlichkeit verzichtet. Wir hatten schon in der Vergangenheit immer wieder Nachfragen und Angebote, die in die eben ausgeführte Richtung tendierten und haben bis dato immer abgelehnt. Bis dato, nun nämlich, möchten wir es – ganz im Sinne des Essays – probieren mit dieser Textform und weiten das Ganze soweit aus, als dass wir Sie, liebe Leserinnen, liebe Leser, einladen, Kommentare und Kritiken zu dem hier

veröffentlichtem Essay zu verfassen. Kritiken und Kommentare, die dann vom Autor in einer Replik gewürdigt und ebenfalls wieder an dieser Stelle veröffentlicht werden. Falls Sie von der Einladung zur Kommentierung Gebrauch machen wollen, so bieten wir Ihnen insofern eine textgestalterische Erleichterung, als jeder Absatz des Textes, eingeschlossen in Doppelklammern, durchnummeriert ist. Sie können also in Ihrem Kommentar direkt die Zahlen des jeweiligen Absatzes, wiederum in Doppelklammern eingeschlossen, anführen und erleichtern sich, den Leserinnen und dem Autor der Replik umständliche textliche Bezugnahmen.

Wir hoffen sehr, dass Sie Gefallen an dieser Textform finden und laden schließlich auch Sie als Leserin oder Leser der Wirtschaftspsychologie ein, Texte dieser Form einzureichen. Es versteht sich von selbst, dass wir diese Texte keinem Reviewprozess unterziehen, sondern aufgrund der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema so veröffentlichen, wie sie eingereicht wurden.

Die Herausgeber

FELIX FREI

QUELLEN UNSERES FÜHRUNGSDENKENS

«Wir denken wie wir denken hauptsächlich, weil andere so denken.»
(Samuel Butler, d.J., Notebooks, 1912)

((1)) Warum denken wir über Führung, wie wir denken? Welches sind die Quellen unserer Annahmen über Führung?

In diesen Fragen steckt eine Falle: Ein «Wir» gibt es hier nicht! Sie denken anders über Führung als ich, und ein Dritter wiederum anders, als wir beiden. Egal, wie groß die Vielfalt auch sein mag, davon soll hier nicht die Rede sein.

((2)) Die These dieses Beitrags lautet, dass sich die scheinbare bzw. vermeintliche Vielfalt individueller, subjektiver Meinungen, Einstellungen und Standpunkte zum Thema Führung, im Wesentlichen auf nur eine Quelle zurückführen lässt. Dass wir also alle von einer gleichen Default-Annahme über Führung und Organisation ausgehen, so dass nur Abweichungen davon im individuellen Denken begründungspflichtig sind¹. «Default», als Metapher verwendet, meint, dass es sich um ein kulturell voreingestelltes Set von Denkanahmen handelt, die für uns so selbstverständlich sind, dass wir sie in der Regel nicht hinterfragen. Es sind so genannte naive Theorien oder Alltagstheorien, wie wir sie in allen Lebensfeldern kennen. Zum Beispiel ist für jeden klar, dass Dinge herunterfallen. Dafür braucht er nicht einmal das Wort Gravitation zu kennen. Und erst, wenn er relativ viel über Gravitation weiß, wird klar, dass «herunterfallen» keine sehr elaborierte Denkweise über den gemeinten Sachverhalt darstellt. Wer immer sich dann aber präziser ausdrücken will, tut dies in Abgrenzung zum Default. Er sagt, Dinge fallen nicht einfach

herunter, sondern Körper ziehen sich an (oder Masse krümmt den Raum oder was auch immer). Es geht mir hier nur darum, dass unser Denken in Vielem auf kulturell sozialisierte Basismuster oder eben Quellen zurückzuführen ist, die erst nach expliziter Hinterfragung überhaupt ein Thema werden. Niemand sagt «Der weiße Präsident Bush», man sagt «Der schwarze Präsident Obama». Wenn ich in diesem Abschnitt mehrmals «er» gesagt habe, so konnte dies auch eine Sie sein; hätte ich jedoch «sie» gesagt, wäre es (abgesehen davon, dass man heute als Schreibender gerne im Dienste politischer Korrektheit mit solchen Dingen spielt) eine Sie gewesen.

((3)) Was wir über Führung denken, lässt sich zunächst nur im *Kontext großer Organisationen* denken: Armeen, Staat, Kirche, später dann Unternehmen und – eben – Organisationen (Verbände, Hilfswerke, was auch immer). Natürlich kann man entsprechende Führungskonzepte (hinterher) rückbeziehen auch auf einen Coiffeursalon, eine Familie, eine Fußballmannschaft, ein Orchester oder eine Bergseilschaft. Aber sie wurden nicht dort erfunden oder zuerst gedacht. Außer vielleicht einzelne Aspekte bezüglich Führung, die dann aber eine bewusste Abweichung zum Default darstellen.

MONOTHEISMUS ALS HINTERGRUND

((4)) Wenn man danach sucht, was das *Gemeinsame* im Denken unseres jüdisch/semitsch-christlichen Abendlandes ist, stößt man unweigerlich auf den Monotheismus. Es ist «hier», wo alle drei großen und überlebenden Monotheismen (wesentlich einer aus dem anderen) entstanden sind. Folgt man

¹ "Wir" meint dabei ausschließlich unseren Kulturkreis im jüdisch/semitsch-christlichen Abendland. Von anderen Kulturkreisen ist hier ohne expliziten Hinweis nicht die Rede.

der Darstellung von Thomas Mann in *Joseph und seine Brüder*, ging der Begründer des hebräischen Monotheismus, Abraham, aus von der Frage, wem der Mensch dienen solle: «... und seine merkwürdige Antwort darauf war gewesen: ‚Dem Höchsten allein.‘» (S. 316). In seiner Meditation gelangt Abraham, aus reinem Drang zum Höchsten, «... zum Begriff eines überaus erhabenen, gewaltigen und jenseitigen Gottes, der über die Gestirne gebietet und sich damit als der unbedingt Erste, Mächtige und Eine erweist.» (Sloterdijk, 2007, S. 38). Diese abrahamische Grundfigur halte ich für die Grundfigur von Hierarchie und Führung – so wie wir sie denken – überhaupt. Denn sie ist geprägt von der Frage nach dem immer Höheren, was sowohl eine hierarchische Ordnung als auch den Lenkungsanspruch des jeweils höheren impliziert. Es geht um einen Machtkampf, denn der Gott Israels muss sich gegen die Reichsgötter Babylons durchsetzen. Der Kampf um Macht und Einfluss, der Kampf, der keine fremden Götter neben sich duldet, ist daher prägend für unser Denken in der Frage, wem der Mensch zu dienen habe.

((5)) Freuds Deutung der Entstehung des Monotheismus – obwohl nicht unkritisiert – ordnet dies historisch ein (Freud, 1999). Nach ihm wurde die Entwicklung der monotheistischen Religion dadurch begünstigt, dass erstmals in der Geschichte ein Land, Ägypten in der 18. Dynastie unter Thutmosis III (1490–1436 v. Chr.), die bekannte damalige Welt beherrschte. Die nationale Begrenztheit der Götter (die zuvor von allen Völkern akzeptiert wurde) musste aufgegeben werden, und so wie Pharaos der einzige und unumschränkte Herrscher der Welt war, so mussten dies auch die Götter werden. Sein späterer Nachfolger Amenophis IV, 1364–1347 v. Chr., machte daraufhin den Sonnengott Aton zuerst zum vorherrschenden, später zum alleinigen Gott der Ägypter und aller Menschen. Er änderte deshalb auch seinen Namen in Echnaton. Nicht nur nach Freud besteht heute kein Zweifel daran, dass Echnaton einen Schritt weiter ging, dass er die Sonne nicht als materielles Objekt verehrte, sondern als Symbol eines göttlichen Wesens. Das haben natürlich die Priester der anderen Gottheiten nicht hingegenommen, und nach dem Tod des Pharaos wurde die neue Religion beseitigt, alle Tempel des Atons verschlossen und die neue Hauptstadt sowie alle Denkmäler des Königs zerstört. Natürlich wurden auch alle Anhänger der neuen Religion verfolgt und umge-

bracht oder sonstwie beseitigt. Einige haben sich aber wohl verstecken und retten können. Moses nun, so Freud, muss ein Anhänger dieser neuen Religion gewesen sein und nicht nur das, er macht ihn sogar zu einem Ägypter. Moses machte sich mit seinem Stamm (seinem Volk, wenn es nach der Bibel geht) noch rechtzeitig davon. Nach Freud hat Moses einen semitischen Stamm aus einer Grenzprovinz zu seinem Volk erklärt und ist mit ihm ins Land Kanaan gezogen. Moses entwickelt dann die Gottesidee des Echnaton zu einem konsequenten strengen Monotheismus mit einem abstrakten Gott. Die Sonnenverehrung wird völlig aufgegeben (Franz von Assisi besingt dann viel später wieder die Sonne, wie ja überhaupt das Christentum die strenge Abstraktheit des Judentums nicht übernahm und, wie die alten Ägypter, ihre Religion und Gottheiten – Dreieinigkeit – in Bildnissen darstellte). Später verschmolz Moses dann die Gottesidee mit dem arabischen Vulkan- und/oder Mondgott Jahve.

((6)) Historisch lässt sich die Erfindung des Monotheismus nicht sauber belegen. Dass aber der hebräische Gott gute Chancen auf eine diesbezügliche Stammvaterschaft in unserem Kulturkreis hat, liegt nahe. Dennoch gibt es auch andere Theorien dazu: Laut einer interessanten, aber gewagten Spekulation von Julian Jaynes (1997) etwa ging die Erfindung des Monotheismus einher mit der Entstehung des modernen Bewusstseins. Entscheidend hierfür war eine wachsende Komplexität der sozialen Strukturen, die eine vermehrte Kooperation erforderte. (Sohn-Rethel übrigens macht – passend dazu – das Aufkommen des Münzgeldes verantwortlich für das Aufkommen des rationalen Denkens bei den Alten Griechen.) Jaynes zeichnet diesen Übergang nach bei den Protagonisten Homers. Danach waren es nicht mehr vielfältige Stimmen im Kopf («bikamerale Psyche» nennt Jaynes das, bezogen auf die beiden unterschiedlichen Hirnhälften), die der Mensch als Befehle von Göttern wahrnahm, nach denen er handelte, sondern es bildete sich ein *Ich-Bewusstsein* heraus, mit dem sich erst der Mensch selbst als Steuernder seines Tuns wahrzunehmen begann. Erst die kooperative, austauschende (also «handelnde») und planerische Auseinandersetzung mit einem *Du* – wie es das Zusammenleben in „Städten“ erheischte – machte das *Ich* erforderlich.

((7)) In der Folge gehörte gemäß Jaynes dann historisch auch dazu, die Erfindung eines vielgestaltig besetzten Olympos aufzugeben und durch den *einen* Gott zu ersetzen. Jaynes versteht diese Folge durchaus als ursächlich, bewegt sich damit aber auf einem ziemlich spekulativen Glatteis.

((8)) Nur muss man mit der These Jaynes' bezüglich der Entstehung des Ich-Bewusstseins ebenso wie mit anderen Theorien zur Entstehung des Monotheismus nicht völlig einig gehen und wird dennoch ebenfalls davon überzeugt sein, *dass in der Entwicklung des menschlichen Denkens das Aufkommen des Monotheismus eine überaus wichtige Schwelle darstellt: Wir dürften durch und durch davon geprägt sein. Man erkennt dies schon daran, dass man sich heute eine Rückkehr zum Polytheismus überhaupt nicht vorstellen kann, ja dass selbst Atheisten dies als einen Rückfall verstehen würden. Kurzum, der Monotheismus ist für unseren Kulturkreis eine zentrale Denkfigur – besser vielleicht: ein uns jederzeit gegebener Denkhintergrund, auf dem sich jede Denkfigur überhaupt erst herauskristallisieren kann.*

((9)) Meine These also lautet: Die Quelle unseres Denkens über Führung und Organisation liegt im Monotheismus respektive unserem monotheistischen Gottesbild.

((10)) Zum Monotheismus passt nahtlos das, was noch heute jeder *Hierarchie* zugrunde liegt, was zum Beispiel von Friedrich dem Großen (dem Sohn des Soldatenkönigs) in der preußischen Armee besonders eindrücklich systematisiert wurde und was fundamental spätestens der feudalistischen Weltordnung zugrunde liegt: Das *Oben und Unten*, das bei Gott beginnt und in einer Kette der «Unity of command» nach unten weitergeführt wird bis zu den untersten Ausführenden, die nur noch zu gehorchen und auszuführen haben: «an employee should receive orders from only one superior», beschreibt Gareth Morgan (1986, 26) das Konzept. Und die damit verbundene Befehlslinie soll als Basis für Kommunikation und Entscheiden dienen.

((11)) Autorität ist danach immer *geliehene Autorität*, die von Gott dem König verliehen

und von da entsprechend der notwendigen Arbeitsteilung gesplittet nach weiter unten gegeben wird². Relevant für unseren Kontext ist, dass es immer *einer* ist, der seinerseits Teile der an *ihn* verliehenen Autorität an Menschen unter ihm weitergeben kann, die ihrerseits *nur von ihm* bevollmächtigt werden. Im Normalfall hat keiner zwei Chefs.

((12)) Man braucht sich daher niemandem gegenüber zu rechtfertigen, wenn man eine Organisation – wie groß auch immer – so baut, dass jeder darin genau *einen* Chef hat. Dieses Prinzip ist in unserem Kulturkreis im wörtlichsten Sinne eine gottgegebene Selbstverständlichkeit. Zwei Chefs, das gibt es mitunter ganz zuoberst, ist dann aber ein Sonderfall (etwa von Firmengründungspartnern) und höchstens dadurch nachvollziehbar, dass wir dieses Prinzip wenigstens von unseren Eltern kennen. Das Triumvirat wiederum ist sosehr ein historischer Sonderfall, dass er gereicht hat, uns dafür ein Fremdwort zu schenken.

((13)) Hierarchien, in denen in irgendwelchen Zwischenstufen mehr als eine Person gleichzeitig und gemeinsam in Führungsverantwortung wären, sind so gut wie unbekannt. Gruppen ohne Chef, so genannte teilautonome Gruppen, das gab es (und gibt es wohl immer noch ab und an), aber sie befinden sich ihrerseits in aller Regel auf unterster, mithin ausführender Ebene. Das heißt, sie müssen sich zwar selber regulieren können, aber sie haben keine Führungsverantwortung gegenüber Dritten.

((14)) Führung ist eine Gottesrolle. Einer über den Anderen; Ausnahmen bestätigen die Regel.

Für das Funktionieren von (größeren) Organisationen ist das in unserem Kulturkreis eine völlig unhinterfragte Selbstverständlichkeit. Einer muss der Chef sein. Einer muss sagen, wo's lang geht. Ist doch klar!

((15)) Dass es sehr wohl große, komplexe Organismen gibt, die keineswegs hierarchisch, sondern eben *heterarchisch* aufgebaut sind, lässt uns der Default-Wert in unserem angestammten Denken überhaupt nicht erkennen. Beispielsweise das Internet, das – vor exakt 20 Jahren erfunden – anders als

² Nur am Rande: Mit diesem Leihmechanismus entweicht eine Hierarchie der Autorität einem bloßen Machtgefüge, das sich nur durch das Recht des Stärkeren legitimieren könnte und damit über die Zeit stark wechselnden Beziehungen ausgeliefert wäre.

hierarchisch gebaut werden musste, weil man Wissenschaftler global einfach nicht in eine ordentliche Ordnung einbinden kann. Ein wichtigeres Beispiel aber konnten wir bis vor ganz Kurzem partout nicht als solches erkennen, so sehr ist uns das Hierarchiedenken im Blut – unser eigenes Gehirn, in dem es keinerlei oberste Instanz gibt. (Schon vor längerem wurde der Begriff «Heterarchie» denn auch als Gegenstück zu «Hierarchie» vom Neurophysiologen und Kybernetiker Warren McCulloch im Zusammenhang mit der Funktionsweise von neuronalen Netzen eingeführt. Seine Anwendung auf das Funktionieren des Gehirns als Ganzes brauchte aber seine Zeit – vielleicht eben deshalb, weil es so sehr gegen unser gewohntes Denken geht.) Das subjektiv erlebte befehlgebende «Ich» ist nämlich eine gelungene Illusion, die uns eine durch und durch *heterarchische* Organisation vorgaukelt. Weitere Beispiele wäre die Natur, die wir uns herrisch denken, die aber nicht als Agent existiert; oder – analog dazu – die Evolution, die wir fälschlicherweise meist als treibende Kraft nach «oben» sehen: beides menschlich-mentale hierarchische Konstrukte, die in Wahrheit ganz und gar nichts Hierarchisches an sich haben.

Hierarchie mit Gott an der obersten Stelle, das ist unser Default-Wert für Organisationen³.

((16)) Selbstredend ist im profanen Umfeld ein Durchbrechen der Unity-of-command zumindest an *einer* Stelle nötig, seit der Feudalismus (wenigstens offiziell) abgeschafft ist: Wir brauchen nun einen Ersatz für Gott im obersten Glied der Kette. Im Falle der Regierung ist dies das Parlament, welches wiederum vom Volk eingesetzt wird. Beim CEO der Verwaltungsrat, welchen die Aktionäre wählen. Aktionariat oder Volk – beides verliert sich wie Gott in einer wenig greifbaren Ferne: oberste Instanz, ursächlich faktisch verantwortlich, aber kaum je zur Verantwortung zu ziehen.

((17)) Hier ist eine Zwischenbemerkung angebracht: Weder rede ich davon, was in Organisation und Führung richtig oder falsch

sei, noch unterstelle ich jemandem ein bestimmtes Denken hierüber. Ich vertrete bislang und im Folgenden nur die These, dass unser Denken in diesen Frage von einer Quelle herrührt, die den Default-Wert bestimmt, der nur mit bewusster und begründeter Reflexion hinterfragt und im eigenen Denken allenfalls durch anderes ersetzt werden kann.

ABRAHAMSGOTT

((18)) Wenn der Default-Wert für Organisationen die hierarchische göttliche Weltordnung ist, dann ist es naheliegend, den Default-Wert für Führende in der Person Gottes zu suchen. Immerhin waren Könige und Fürsten wie heute noch Papst und Bischöfe die Stellvertreter Gottes auf Erden. Da sollten sie sich schon das eine oder andere von ihrem Vorbild abgeschaut haben.

((19)) Schauen wir uns die Person Gottes einmal an und vergleichen sie mit dem, was man als den gängigen Default-Wert für Führende nehmen könnte – in der Ist- oder Sollbetrachtung, das lässt sich nicht immer trennen.

((20)) Noch eine Zwischenbemerkung sei gestattet: Von Führenden rede ich, weil der Begriff des Führers historisch ein für allemal diffamiert ist. (Von Leader hingegen dürfen wir sprechen.) Wichtig für unseren Kontext ist aber, dass Führung – eigentlich ja Prozess und Beziehungsgeschehen – in aller Regel mit Tun und Person eines *Führers/Leaders* gleichgesetzt wird. Das ist zweifellos falsch, wie wir wissen, aber es prägt unseren Default-Wert des Denkens über Führung. Anders könnte man den Mythos der heroischen Chefs, die maßgebend sind für Erfolg oder Misserfolg riesiger Unternehmen, nicht aufrechterhalten. Und diese wiederum kämen in Legitimationsprobleme angesichts ihrer Bezüge und Privilegien. Noch vor der Erfindung des Monotheismus war freilich schon klar: *Quod licet iovi, non licet bovi*. Ohne ein göttliches Oben und Unten ließe sich Jupiter vom Ochsen nur schwer in Sa-

³ Hier wird natürlich nicht behauptet, es würde Hierarchie nur in monotheistischen Kulturkreisen geben. Aber die Art von Hierarchie, die uns in organisationalen Kontexten am meisten interessiert, ist stark gefärbt von unseren monotheistischen Denkmustern. Der Anthropologe Wulf Schiefenhövel (2009) berichtet zum Beispiel, dass die Stammesgesellschaft der Eipo im Hochland von Neuguinea keine an Personen (sondern nur an Leistungen) gebundene Hierarchie kannte - bis die Stammesangehörigen zum Christentum bekehrt wurden... Hierarchie, das bedeutet im Griechischen *heilige Herrschaft*.

chen Was-erlaubt-ist-und-was-nicht unterscheiden. Das sieht man – umgekehrt – auch schön an der Parabel des Streits unter den menschlichen Organen, wer denn nun wirklich das Sagen habe: Hirn oder Herz oder vielleicht doch die Blase? Es ist gerade eben kein einzelnes Organ, sondern der Organismus selbst.

((21)) Der abrahamische Gott wird gewiss «... als ein Gott in der Höhe beschrieben, doch bleibt an seiner Bodenhaftung nicht zu zweifeln. Er behält alle Eigenschaften eines Menschen, dem nichts Allzumenschliches fremd ist, angefangen mit der cholерischen Reizbarkeit, die er im Umgang mit den Seinen an den Tag legt, bis hin zu der unberechenbaren Explosivität, die den Stil seiner frühen Verlautbarungen kennzeichnet. Seine despotische Ironie und sein ständiges Hin und Her zwischen Anwesenheit und Abwesenheit verleihen ihm mehr Ähnlichkeit mit einem unmöglichen Vater als mit einem Prinzip himmlischer Gerechtigkeit.» (Sloterdijk, 2007, S. 39) – nur dass ich Sloterdijks «unmöglichen Vater» gerne durch einen ganz und gar möglichen heutigen Manager ersetzt sähe. Dies nicht zuletzt deshalb, weil Sloterdijk mit Bezug auf Thomas Mann darauf hinweist, dass «diese Art der Gottsuche untrennbar ist von dem Streben nach menschlicher Bedeutsamkeit: Kein Monotheismus also ohne ein gewisses Großtun.» (2007, S. 39).

((22)) *Difficile est satiram non scribere*, sagt Juvenal. Es wäre natürlich naheliegender, angesichts der These des göttlichen Vorbilds für Führungskräfte über deren mitunter durchbrechenden Gotteswahn zu spotten. In der Tat hält sich ja manch einer in der heutigen Manager-Kaste für übermenschlich. Der Spott könnte aber leicht auf die Spötter zurückfallen, denn meine These schreibt ja den dem Gottesbild entnommenen Default-Wert nicht nur den Führungskräften und ihrem Selbstbild zu, sondern ebenso den impliziten Erwartungen aller

anderen. Selbst wo eine Führungskraft sich davon wegentwickeln möchte, kann sie unter Umständen gerade durch die Geführten selbst daran gehindert werden. Wir sollten nicht vergessen, dass es die Menschen waren, die Gott erschaffen haben!

GOTT – EINE BIOGRAFIE

((23)) Um der Person Gottes näher zu kommen, hat Jack Miles (2005, zuerst 1996) eine *Biografie Gottes* geschrieben. Quelle seiner Studie ist die hebräische Bibel, das heißt die im jüdischen Tanach etwas anders angeordneten Bücher des christlichen Alten Testaments: Die Tora (die fünf Bücher Mose); die Propheten und die Schriften.⁴ Obwohl selbst Theologe, ist Miles' Ansatz in diesem Buch rein literarisch: Lassen Sie uns verfolgen, was der Protagonist dieser Bibel und ihrer Geschichten - Gott - für eine Person ist. Wie wird er uns beschrieben? Was tut er? Was lässt er? In welchem Kontext steht er? Wie entwickelt er sich im Laufe der Bibelbände? Usw.

((24)) Jack Miles schreibt «über das Leben Gottes des Herrn als das des Helden eines Klassikers der Weltliteratur ... und nur als das» (S. 21).

((25)) Miles bemerkt zurecht – und das gab den Anstoß zum vorliegenden Beitrag – dass man weder gläubig noch religiös sein muss, um in unserem Kulturkreis in seinem Denken fundamental geprägt zu sein, von dem was uns die Bibel lehrt. Diese Prägung entspricht dem, was ich profaner als Default-Wert unseres Denkens bezeichnet habe.

((26)) *Was nun lässt sich über diesen Gott sagen?*

Ich zitiere aus Miles (2005), und ich greife dabei Stellen heraus, die die Person Gottes und ihr Verhalten beschreiben; die Ereignisse interessieren uns hier so wenig wie die anderen Figuren. Unnötig zu sagen, dass Miles mit dem von mir beabsichtigten Parallelisie-

⁴ Hier lohnt sich der Hinweis darauf, dass Finkelstein & Silberman (2007) in einer interessanten Studie aufgezeigt haben, warum es im 7. vorchristlichen Jahrhundert, als letztlich nur noch der letzte der zwölf Stämme Israels - Juda - übrig blieb, notwendig war, diesem Stamm in Loslösung vom und Abgrenzung zum lange Zeit davor herrschenden Stamm Israel einen ideologischen Überbau zu schaffen, der das junge Gebilde zusammenhalten konnte. Die (über lange Zeit von vielen Autoren verfasste) hebräische Bibel diente primär diesem Zweck. Erfüllen konnte sie ihn, weil es gleichzeitig genügend Schriftkundige zu geben begann, die für die bürokratische "Staats"verwaltung erforderlich waren. - Wenn wir hier die hebräische Bibel für Managementfragen "missbrauchen", so kehren wir damit möglicherweise bloß an den Punkt und das Motiv ihrer Entstehung zurück.

ren von Gott und Führenden seinerseits nichts im Sinn hat.

((27)) Lesen wir die nach Miles zitierten Beschreibungen Gottes als ein implizites generisches Verständnis von Führung, so können wir eine «Übersetzung» hinter jedes Zitat setzen. Ich werde das Punkt für Punkt – aber jeweils grob verdichtet – tun. Auch dabei gilt, dass nicht all diese plakativen Etikettierungen jederzeit und für alle Führungskräfte zutreffen. Aber dennoch scheint mir auffällig zu sein, wie leicht man in diesen knappen Zuschreibungen die Manager in modernen Organisationen wiedererkennen kann.

((28)) Eine besondere Bedeutung misst Miles der Reihenfolge bei, in der der Tanach erzählt wird: Die Bewegung verläuft nach seiner Lesart der Person Gottes vom *Handeln* zum *Reden* und dann zum *Schweigen* (S. 28). Ich nehme im Folgenden insofern auf diesen Aspekt Rücksicht, als ich die Gott beschreibenden Zitate in diese groben drei Phasen der Erzählung (die sich freilich nicht sehr scharf trennen lassen) gruppiere. Ich unterstelle damit aber nicht, dass sich Führungskräfte auch über diese drei Etappen hinweg entwickelten, aber es ist durchaus verführerisch, manch steile Laufbahn und die beobachtbaren Persönlichkeitsveränderungen entsprechend zu deuten.

HADELN – VON MACHT UND UNGEWISSEIT

((29)) Was also sagt Miles über den Helden der hebräischen Bibel der ersten Zeit, den *handelnden* Gott? Und wie lässt es sich jeweils knapp «auf Führung übersetzen»?

– «Er erschafft die menschliche Bühne, die er dann betritt.» (S. 107)

Führende schaffen den Rahmen, in dem sie sich bewegen.

– «Keine der göttlichen Handlungen, von denen in der Bibel berichtet wird, steht nicht in Beziehung zu Menschen; keine von ihnen ist in diesem Sinne rein göttlich.» (S. 107)

Führende tun, was immer sie tun, im Hinblick auf Geführte.

– «Nicht nur fehlt ihm jedes soziale Leben im Kreise anderer Götter, sondern ihm fehlt auch das, was wir als Privatleben bezeichnen könnten.» (S. 108)

Führende stehen in einer gewissen Einsamkeit.

– «[Er kann] mit seinen Gestalten nur kreativ umgehen; seine einzige kreative Taktik ihnen gegenüber ist die Lenkung. Er erklärt ihnen, was sie tun sollen, damit sie das werden, was sie nach seinem Willen sein sollen. Er ist nicht an ihnen selbst interessiert. Er geht nicht analytisch mit ihnen um. Er tritt immer maßregelnd, niemals anerkennend auf.» (S. 108)

Führende geben Geführten vor, was sie zu tun haben; die Geführten sind Mittel zum Zweck.

– «Sein Verhalten ist immer höchst zurecht, aber er kündigt seine Pläne nicht alle im Detail oder im Voraus an und scheint sie nicht einmal vorab genau zu kennen.» (S. 108)

Führende sind (und lassen andere) häufig im Ungewissen, vermitteln aber dennoch Zuversicht.

– «[Er] ist wie ein Regisseur, dessen Schauspieler ihre Sache nie richtig zu machen scheinen und der infolgedessen oft böse ist, der aber selbst nicht immer im Voraus weiß, was es bedeuten wird, die Sache richtig zu machen.» (S. 109)

Führende haben Ansprüche, denen man es kaum je richtig machen kann.

– «... Gottes Versuch, die Menschheit nach seinem Bild zu formen...» (S. 109)

Führende wollen die Geführten nach ihrem Vorbild prägen.

– «Sein Verhalten ... ist ganz grob das eines Mannes von unreflektiertem Selbstvertrauen, aufdringlichen bis aggressiven Verhaltensweisen und unvorhersehbarer Eloquenz, vor allem aber das eines Mannes, der nichts von seiner Vergangenheit und fast nichts von seinen Bedürfnissen und Wünschen preisgibt.» (S. 110)

Führende drängen sich anderen auf, sei es aggressiv oder bloß eloquent.

– «Die Gleichung lautet: Schöpfer ... + kosmischer Zerstörer ... + persönlicher Gott ... + Krieger ... = GOTT, der zusammengesetzte Protagonist des Tanach.» (S. 116)

Führende stehen im Kampf und spielen auf Sieg.

– «Gott ist ein Krieger, und die Bibel handelt von Sieg.» (S. 130)

Führende greifen notfalls auch auf Gewalt (respektive Machtausübung) zurück.

– «... moralischer Güte muss der höchste Rang zuerkannt werden.» (S. 134)

Führende wollen – bei allem Kampf – moralisch richtig handeln.

– «... Bereitschaft zum Bund auf beiden Seiten...» (S. 145) Und: «Ein großer Teil der Bestimmungen [des Dekalogs, das heißt der

Zehn Gebote] setzt voraus, dass zwischenmenschliche Gewalt ein Teil des Lebens ist, und sie versuchen lediglich, sie zu kodifizieren, nicht aber sie zu verbieten.» (S. 145 f.)

Führende gehen die Verpflichtung zu Bündnissen mit Geführten ein und fordern Commitment.

- «Auf der grundlegendsten Ebene ist hesed [„Liebe“: Wir könnten es in unserem Kontext eher mit Commitment umschreiben; Anm. FF] die Tugend eines, auf dessen Wort man sich verlassen kann. Im Rahmen seines Bundes mit Israel hat der Herr hesed, und das bedeutet, auch wenn er frei ist (wie er das immer wieder behauptet), den Bund zu brechen, wird er ihn nicht brechen.» (S. 147) Und: «Gott ist kein Stoiker, er lehrt keinen Stoizismus, er würdigt oder ermutigt keine Resignation und keine Haltung des Hinnehmens, und er ist im Großen und Ganzen jemand, den man nicht zufrieden stellen kann.» (S. 160)

Führende lassen sich auf andere ein, aber sie lassen sich letztlich nie zufrieden stellen.

- «Was fordert der Herr nun, Liebe oder Furcht? Eine leichte Antwort ist, dass er beides fordert, aber in Wirklichkeit handelt es sich bei diesen Ausdrücken um alternative Wörter, die im Wesentlichen dieselbe Einstellung bezeichnen. Die historisch-kritische Forschung hat diese Position vertreten, indem sie hervorhob, dass die Liebe, um die es hier geht, keine spontane, interpersonale Emotion ist, sondern Bundesliebe ... und der Unterschied zwischen dem Bemühen, einen Bund zu halten, und der Furcht, einen Bund zu brechen, ist gering.» (S. 171)

Führende spielen mit dem ambivalenten Verhältnis von Liebe und Furcht.

REDEN – VON KOMMUNIKATION UND WILLKÜR

((30)) Wie tritt Gott *kommunikativ* auf? Wie wirkt er auf den Menschen? Und – wiederum – was heißt das «übersetzt auf Führung»?

- «... denn es gibt anscheinend mehr als eine Botschaft, und die verschiedenen Botschaften stehen, schlimmer noch, vielfach und unbekümmert in Widerspruch zueinander.» (S. 229)

Führende sind, leben und kommunizieren oft widersprüchlich.

- «Gottes konflikthafte Persönlichkeit und seine wechselvolle Vergangenheit stellen allerdings das Grundinventar seiner Ent-

wicklungsmöglichkeiten dar ... die manische, die depressive und die psychotische... Ruhige, vernünftige, maßvolle Versionen ... gibt es praktisch nicht. ... Der Wahnsinn, von dem hier die Rede ist, ist freilich kein gewöhnlicher Wahnsinn, sondern der kontrollierte Wahnsinn, den die moderne Gesellschaft manchmal bei großen Künstlern honoriert.» (S. 232)

Führende sind und wirken in vielem grenzgängig.

- «„Siehe, ich wirke Neues!“ ([Jesaja] 43,19)» (S. 264)

Führende suchen und schaffen das Neue, noch nie Dagewesene.

- «Er ist zornig, rachsüchtig und reumütig gewesen. Ein Liebender jedenfalls war er nie.» (S. 275)

Führende lassen sich emotional schneller gehen, als es Geführten erlaubt wäre.

- «Gott ist auffällig zielbewusst gewesen und hat seine Bundesverpflichtungen vollkommen treu erfüllt.» (S. 275)

Führende wissen, was sie wollen, und stehen zu ihrem Wort.

- «Ebenso auffällig ... ist, dass Gott an nichts und niemandem seine Freude findet.» (S. 276)

Führende finden nie jemanden oder etwas einfach gut, denn sie suchen das Bessere.

- «Das erste, was ein Mann von Verstand verstehen muss, ist, dass es vieles gibt, was er nie verstehen wird ... Doch ein Mann, der nicht einsieht, wie vieles sich seiner Kontrolle unweigerlich entzieht, ist zu Frustration und Verzweiflung verurteilt.» (S. 336)

Führende fühlen im Innersten, dass sie meist in Inkompetenz handeln und entscheiden.

- «[Das] Buch Hiob ... das Schauspiel eines wahrhaft unschuldigen Menschen in unverdienten Qualen ... Gottes destruktive oder dämonische Seite...» (S. 349)

Führende können destruktiv sein.

- «Der Gott Adams, der Gott Noahs und der Gott Abrahams suchte nie Verehrung, und Gehorsam suchte er nur in ganz geringem Maße. Der Gott Moses suchte allerdings sowohl Verehrung als auch gehorsam, aber selbst er betrachtete es als selbstverständlich, dass für solchen Dienst ein Lohn bereitstehen sollte, und er vertrat nie die Auffassung, dass er ein Anrecht auf den Dienst hätte, wenn der Lohn verweigert würde. Der Herr jedoch, dessen Denken in diesem Punkt jetzt durch den Teufel verwandelt worden ist, zieht den Lohn zurück und verhängt Strafe [gegenüber Hiob],

und das nur deshalb, um dem Teufel zu beweisen, dass Hiob tatsächlich „Gott für nichts fürchten“ wird.» (S. 356)

Führende entwickeln sich in ihren Ansprüchen über die Zeit vom Fairen zum Willkürlichen.

- «Der Herr spricht im Hinblick auf sich selbst von absolut nichts anderem als von seiner Macht ... Gewalt schafft Recht, donnert er Hiob entgegen.» (S. 361)

Führende berufen sich notfalls auf das Recht des Stärkeren.

- «Abraham hat, das dürfen wir nie vergessen, Isaak nicht geopfert und nie gesagt, dass er dazu bereit wäre. Wenn Gott nicht eingegriffen hätte, um dem Theater ein Ende zu machen, dann ist durchaus nicht klar, was Abraham getan hätte. Es ist sehr wohl möglich, dass Gott lieber selbst Farbe bekannte, als sich von Abraham durch einen abschließenden Akt des Ungehorsams dazu zwingen zu lassen.» (S. 370)

Führende wollen das letzte Wort haben.

SCHWEIGEN – VON KONTINGENZ UND WIDERSPRÜCHEN

((31)) Im letzten Teil der Erzählung beginnt Gott sich mehr und mehr zurück zu ziehen. Was bedeutet sein Schweigen «auf Führung übersetzt»?

- «Hiob hat den Herrn zum Schweigen gebracht.» (S. 379)

Führende können mitunter nur noch schweigen.

- « „Ich wandte mich und sah, wie es unter der Sonne zugeht, dass zum Laufen nicht hilft schnell sein, zum Streit hilft nicht stark sein, zur Nahrung hilft nicht geschickt sein, zum Reichtum hilft nicht klug sein; dass einer angenehm sei, dazu hilft nicht, dass er ein Ding wohl kann; sondern alles liegt an Zeit und Glück. ...“ (Prediger 9, 11–12) ... eine so durch und durch säkulare Weltanschauung, wie sie sich nur denken lässt.» (S. 406)

Führende spüren – manchmal – dass ihr Erfolg nur an Zeit und Glück liegt.

- «Als Ganzes genommen, ist der Tanach eine göttliche Komödie, aber eine, die der Tragödie nur mit Mühe entgeht.» (S. 465)

Führende gehen oft nur knapp an der Tragödie vorbei.

- «Der Charakter Gottes des Herrn ist widersprüchlich, und Gott ist in seinen Widersprüchen gefangen.» (S. 469)

Führende sind Gefangene ihrer Widersprüche.

UNHINTERFRAGTE ANNAHMEN

((32)) Was mir an den oben formulierten «Übersetzungen» von Miles' Gottesbeschreibungen in die Führungswelt wichtig ist, ist nicht die empirische Gültigkeit im Einzelfall, sondern meine jahrelange Erfahrung, dass *keine* dieser Etikettierungen, wo sie sich im Einzelfall beobachten lässt, *überraschend* ist. Das kann nur sein, wenn wir in unserem Denken über Führung – was meist ein Denken über Führende bedeutet – von unhinterfragten Annahmen ausgehen, die, solange sie empirisch nicht verletzt werden, auch weiterhin nicht hinterfragt werden.

((33)) In der Schweiz hätten vermutlich vor einigen Jahrzehnten die meisten gesagt, der Default-Wert für Führung liege in den Grundsätzen, die in der Schweizer Armee gelehrt worden seien. In der Karikatur reduziert auf K-K-K: Kommandieren, kontrollieren, korrigieren. Die Zuschreibung könnte historisch richtig sein, sowohl für damalige Führungskräfte als auch im Hinblick auf die damaligen Erwartungen der Geführten. Nur war das eben ein *explizites* Konzept, auf das man sich *bewusst* berief. Und es war auch nicht als unhinterfragter Default-Wert zu sehen, sondern war ein nach damaliger Auffassung anzustrebendes *Soll-Konzept*. Das heutige Pendant dazu sind mannigfache «Leadership»-Rezepte, von denen die Management-Literatur voll ist. All das ist freilich nur oberflächlicher Gips. Das darunter liegende Mauerwerk aber dürfte noch immer das hebräisch-christlich-abendländische Gottesbild sein. Und sich *davon* geistig zu emanzipieren, ist ein viel schwererer Schritt als der Wechsel zur jeweils jüngsten Management-Mode.

((34)) Wenn Gegenstände herunter fallen, stellen wir uns keine prinzipiellen Fragen. Wenn wir jedoch einmal sehen, dass Wasser aufwärts fließt (was es gibt!), dann halten wir irritiert inne und suchen nach Erklärungen.

((35)) Auf die Führung übertragen bedeutet dies: Solange unsere Default-Werte uns nicht bewusst sind und nicht reflektiert werden, kann unser Führungsverhalten jederzeit unkritisiert auf sie zurückfallen. Jedes Abweichen davon – was «bessere» Führung unter Umständen erfordern würde – wird demnach *anstrengend* und braucht Aufwand von

Energie, während sich völlig ohne Anstrengung jederzeit der Default-Wert einstellen lässt und rasch als «normal» anerkannt wird.

((36)) Man könnte bildlich vom «*Schwerkraftgesetz*» der Führung sprechen. Und jede Führungsentwicklung kämpft gegen diese «Schwerkraft» an.

BLINDE FLECKEN

((37)) Wenn wir uns nach diesem «Schwerkraftgesetz» Führung immer unhinterfragt als biblisch göttliche Führung denken, handeln wir uns verschiedene *blinde Flecken* ein, die wahrnehmungsmäßig bekanntlich nur mit manchen Kunstgriffen umgangen werden können.

((38)) Zum Beispiel:

- Wir nehmen die Führenden als gegeben, sehen die Geführten als das zu Gestaltende.
- Wir sehen die Führenden als Handelnde, die Geführten als Reagierende.
- Wir sehen Führung nicht als Beziehung, sondern als Produkt des Verhaltens des Führenden.
- Wir verkennen die Option der Heterarchie und übersehen die unbestreitbare Autonomie der Geführten.
- Wir bleiben alternativlos gefangen in der Organisationsform der «Unity-of-command».
- Wir stoßen uns kaum an auch unmündigen Vater-Kind-Facetten von hierarchischen (um nicht zu sagen feudalistisch-patronalen) Führungsbeziehungen.
- Wir verknüpfen hierarchischen Aufstieg mit «Zu-Lebzeiten-in-den-Himmel-kommen».
- Usw.

((39)) Wer in solchen Fragen Alternativen denkt und vorschlägt, gerät leicht in Verruf. Ebenso gut könnte er behaupten, dass sich die Erde um die Sonne dreht – wo doch jedes Kind sieht, dass es umgekehrt ist.

((40)) Zwar gibt es durchaus *auch* Alternativen zur rein hierarchisch-personalen Führung, beispielsweise in der demokratischen Regierungsform mit ihrer Gewaltentrennung des Rechtsstaats. Aber – und dies stützt ja eben meine Behauptung vom «Schwerkraftgesetz» der Führung – diese Alternativen brauchen eine *stetige Anstrengung aller Beteiligten*, damit sie nicht aufgeweicht und

durch letztlich diktatorische Modelle werden können, wirkt bei der demokratischen Staatsform ihre relative Schwerfälligkeit zum Glück als eine Art Lebensversicherung.

((41)) Werner R. Müller (pers. Mitt.) hat mich darauf hingewiesen, dass vielleicht sowohl der Monotheismus als auch die Default-Führung beide Ausdruck und Folge einer gemeinsamen Ursache sind. Zum Beispiel, dass der Mensch als Handelnder das, was ihm geschieht, immer personal attribuieren muss, da er verzweifeln müsste, wenn er sich einem unverstandenen Geschehen ausgeliefert sähe oder dieses auf das blinde Schicksal oder verrückte Götter zurückführen müsste. Die oben aufgezeigten Parallelen könnten also auch darauf hinweisen, dass sowohl Monotheismus als auch Leadership gleichermaßen ein Default-Modell der Menschen sind, das ihrem kulturell und zivilisatorisch geprägten Selbstverständnis entspricht. Diese Sichtweise ist meines Erachtens durchaus plausibel – aber eben nur dann, wenn man kulturell bedingt ganz *selbstverständlich* monotheistisch denkt.

((42)) Das hierarchisch-personale Führungsmodell ist unserem Denken derart gottgegeben – wenn dieser Kalauer erlaubt ist –, dass es schwer fällt, sich die Dinge auch gänzlich anders vorzustellen. Aber wir wissen aus nicht monotheistischen Kulturkreisen, dass es Alternativen durchaus gibt. So ist zum Beispiel im buddhistisch geprägten Japan die Figur des Kreises maßgeblich, wobei im Zentrum eben nicht der oberste Chef, sondern die Leere steht. Kawai (1985) spricht vom *Hollow Center Balanced Model*. Managementmäßig dürfte Japan, vor allem in den Großkonzernen, jedoch derart verwestlicht sein, dass sich vermutlich nur ein Mischmodell des Führungsdenkens nachweisen ließe. Sich den (leeren) Kreis – statt einer Pyramide – als Leitbild des Organisierens vorzustellen, könnte interessante (wenn hierzulande auch schwerlich anschlussfähige) Alternativen entstehen lassen.

((43)) Inhaltlich bezogen auf die Führungswelt sind Alternativen zum hierarchisch-personalen Modell nicht Gegenstand dieses Beitrags. Jede Alternative stößt auf die genannte Schwierigkeit. Und es ist ja auch nicht so, dass die beschriebenen Default-Werte in jedem Fall einfach «falsch» wären.

Immerhin haben sie sich über zweitausend Jahre gehalten, trotz Revolutionen, Aufklärung und gewaltigen technologischen und ökonomischen Umbrüchen. Wo sie aber zum blinden Flecken werden, dort wird die reflexive Auseinandersetzung erschwert, denn definitionsgemäß sehen wir ja nicht, was wir nicht sehen.

((44)) Es ist uns auch nicht einfach freigestellt, anders zu denken, als uns der Default-Wert vorgibt. Denn die zugrunde liegende «Form des personalen Suprematismus bringt es mit sich, dass die Denkenden und Gläubigen im Verhältnis zum göttlichen Souverän nur die Position von Vasallen oder Mitarbeitern (sic!, F.F.) besetzen können – ansonsten steht ihnen bloß die verruchte Rolle von Ungläubigen und Dienstverweigerern offen.» (Sloterdijk, 2007, S. 122).

Kein Wunder also, dass es Alternativen zum klassisch hierarchisch-personalen Führungsmodell schwer haben.

FOLGEN FÜR DIE FÜHRUNGSENTWICKLUNG

((45)) Eine erste Folge für Führungsentwicklung ließe sich darin sehen, individuelle Führungsselbstverständnisse von Führungskräften – wie sie sich über narrative Interviews erkunden lassen – explizit im Vergleich zu den beschriebenen «göttlichen» Default-Werten zu lesen. Das Ziel hiervon wäre zu reflektieren, was am eigenen Denken womöglich doch nicht so eigen ist. Dies erkannt, könnte man sich dann fragen, ob es möglicherweise nicht auch anders gedacht werden könnte, und welche Optionen im Führungshandeln sich daraus ergäben.

((46)) Eine zweite Folge für Führungsentwicklung sehe ich bei den Umsetzungsbestrebungen einer einzelnen Führungskraft. Zu ändern gilt es ja meist nicht einfach ein individuelles Verhalten, sondern eine Beziehung, in der dieses Verhalten relevant ist. In jeder sozialen Beziehung aber lesen die «significant others» ein Verhalten aufgrund eigener Voreinstellungen. Eine Abkehr von göttlichen Default-Werten im Beziehungsanteil der Führungskraft stößt also zwangsläufig auf Unverständnis bei den anderen Anteilseignern, den Geführten. Denn sie erleben diese Abkehr als «widernatürlich» und werden alles daran setzen, zum Default-Wert zurückzukehren. Dem lässt sich bestenfalls metakommunikativ begegnen.

((47)) Eine dritte Folge für Führungsentwicklung sehe ich auf Seiten der Führungsentwickler. Sind sie sich nicht (oder zu wenig) bewusst, gegen welches «Schwerkraftgesetz» sie antreten, wenn sie Führungskräfte missionarisch mit alternativem Denken beglücken, dann werden sie kläglich scheitern. Zwar werden die meisten von ihnen bestreiten, so etwas tun zu wollen, aber die modischen Konzepte der Management-Literatur sprechen eine andere Sprache. Fast unvermeidlich ist, dass dort laufend und unter stets erneuerten Begriffen steht, was denn *anders* sein sollte, damit Führung erfolgreich(er) wäre.

((48)) Eine vierte Folge für Führungsentwicklung liegt bei der Öffentlichkeit. Solange die öffentliche Wahrnehmung von Führungskräften dem Bild des Heroen folgt, der gottgleich die Dinge lenkt, solange werden unsere Default-Werte in Sachen Führung weiter zementiert. Es ist nicht absehbar, was sich daran in unserer Kultur ändern sollte in Zeiten, in denen trotz dreihundert Jahren Aufklärung Religion am Wiedererstarken ist und – so paradox es klingt – die einzige Bedrohung dafür in allerlei esoterischem Unfug, keineswegs aber in der Vernunft zu erblicken ist. Aber was immer auch die öffentliche Wahrnehmung prägt und was immer wir darüber in den kommenden Jahren lesen müssen: Die Massenmedien stellen nur einen Spiegel dar. Es hilft nichts, dem Spiegel anzulasten, wenn uns nicht gefällt, was wir sehen.

((49)) Dennoch wäre es interessant, sich eine Führungswelt vorzustellen, in der ihr gesellschaftlich-kultureller Hintergrund in ferner Zukunft einmal nicht mehr monotheistisch respektive abrahamisch wäre. Offen ist dabei natürlich, was *dann* die Quellen unseres Führungsdenkens wären.

((50)) Vielleicht liegt – da diese Frage eine zu ferne Zukunft berührt – ein vorerst näher liegender Ausblick in Peter Sloterdijks asketischer Unterscheidung: «Im monotheistischen Zeitalter galt Gott als derjenige, der alles bewirkt und tut, weswegen es den Menschen nicht zusteht, aus sich selbst etwas oder viel zu machen. In humanistischen Epochen hingegen gilt der Mensch als derjenige, durch den alles bewirkt und getan wird – dann aber kein Recht mehr hat, nichts oder wenig aus sich zu machen.» (Sloterdijk, 2009, S. 66). Asketisch – das heißt, auf die Kraft der Übung pochend – deshalb, weil er

(S. 51) unter dem titelgebenden Rilke-Zitat «Du mußt dein Leben ändern!» dazu aufruft, «... dem Philister in dir [zu misstrauen], der meint, du seist, wie du bist, schon ziemlich in Ordnung.»

Das freilich ist für die Führungsentwicklung, man darf es beklagen, keine eben wirklich frohe Botschaft.

LITERATUR

- Butler, S. (1912). d.J.: Notebooks.
- Finkelstein, I. & Silberman, N. A. (2007). Keine Posaunen vor Jericho. Die archäologische Wahrheit über die Bibel. München: Dtv.
- Freud, S. (1999). Der Mann Moses und die monotheistische Religion. Frankfurt am Main: Fischer
- Jaynes, J. (1997). Der Ursprung des Bewußtseins. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kawai, H. (1985). The Japanese Mind as Reflected in Their Mythology. Psychologia, 28, 71-76.
- Mann, T. (1967). Joseph und seine Brüder. Die Geschichten Jaakobs. Frankfurt am Main: Fischer.
- Miles, J. (1996 (orig.) und 2005). Gott. Eine Biographie. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Morgan, G. (1986). Images of Organization. London: Sage.
- Schiefenhövel, W. (2009). Leistung zählt, nicht Herkunft. Harvard Business manager, 36-40.
- Sloterdijk, P. (2007). Gottes Eifer. Vom Kampf der drei Monotheismen. Frankfurt am Main: Verlag der Weltreligionen.

Sloterdijk, P. (2009). Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sohn-Rethel, A. (1971). Warenform und Denkform. Aufsätze. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

ZUM VERFASSER

Felix Frei studierte Psychologie mit den Nebenfächern Sozialpädagogik und Informatik an der Universität Zürich. Er promovierte 1982 an der Universität Bern. Nebst seiner zehnjährigen Forschungs- und Lehrtätigkeit an der ETH Zürich arbeitete er als Dozent für Arbeits- und Organisationspsychologie an den Universitäten Basel, Bern, Bremen und Zürich. Seit 1987 ist Frei Mitinhaber und Geschäftsführer der AOC AG in Zürich. Die Beratergruppe AOC unterstützt Führungskräfte und Teams in Führung, Organisation und Entwicklung. Zuletzt erschienen ist von Felix Frei das Buch «33 Führungsbriefe / 33 Leadership Letters».

DR. FELIX FREI
AOC AG Zürich
Heliosstr. 21
CH-8032 Zürich
SCHWEIZ
aocfrei@bluewin.ch